



Universidade Estadual de Maringá
Mestrado Profissional em Ensino de História



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JÉFERSON JOSÉ GEVIGIER

**MOMENTO CONSTITUINTE E ENSINO DE HISTÓRIA:
PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS QUE DESENVOLVAM O
SENSO DE DEMOCRACIA COM A PRÁTICA DA AULA-OFICINA**

MARINGÁ

2021

JEFERSON JOSÉ GEVIGIER

**MOMENTO CONSTITUINTE E ENSINO DE HISTÓRIA:
PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS QUE DESENVOLVAM O
SENSO DE DEMOCRACIA COM A PRÁTICA DA AULA-OFICINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Márcia Elisa Teté Ramos

MARINGÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

G396m

Gevigier, Jeferson José

Momento constituinte e ensino de história : proposta de sequências didáticas que desenvolvam o ensino de senso de democracia com a prática da aula-oficina / Jeferson José Gevigier. -- Maringá, PR, 2021.

256 f.: il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Elisa Teté Ramos.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional, 2021.

1. Ensino de história. 2. Momento constituinte. 3. Aula-oficina. 4. Política - Participação popular. 5. Sequências didáticas. I. Ramos, Márcia Elisa Teté, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de História. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (Rede Nacional - Polo PROFHISTÓRIA - UFRJ) - Mestrado Profissional. III. Título.

CDD 23.ed. 907

JEFERSON JOSÉ GEVIGIER

**MOMENTO CONSTITUINTE E ENSINO DE HISTÓRIA:
PROPOSTA DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS QUE DESENVOLVAM O
SENSO DE DEMOCRACIA COM A PRÁTICA DA AULA-OFICINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História do Departamento de História, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

MARINGÁ, 21 de maio de 2021

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Márcia Elisa Teté Ramos
Universidade Estadual de Maringá - UEM
Orientadora

Prof. Dr. Lenadro Brunelo
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Zeus Moreno Romero
Universidade Estadual do Paraná

AGRADECIMENTOS

A construção do conhecimento histórico é coletiva e feita em sociedade. Nesta pesquisa pude ter a chance de esboçar algumas considerações que, espero, sejam suficientes para contribuir de alguma maneira com esta construção que contou com a colaboração, ajuda e apoio de diversas pessoas e instituições, sem as quais este trabalho não teria sido possível.

Em primeiro lugar, agradeço à orientadora desta pesquisa, Prof.^a Dr.^a Márcia Elisa Teté Ramos, quem me conduziu, corrigiu, aconselhou, sugeriu e atendeu em todos os momentos e etapas da pesquisa. Sua experiência, atenção e competência foram as bases desta pesquisa.

Agradeço também à minha esposa, Juliane Santos da Silva Gevigier e à minha filha, Helena da Silva Gevigier, quem apoiaram, contribuíram e foram extremamente pacientes e compreensivas quando, durante a produção deste trabalho, estive ausente e distante. Seu apoio, carinho e amor foram essenciais.

Agradeço a todos os profissionais da educação do Colégio Estadual Francisco Ferreira Bastos que colaboraram com nossas atividades profissionais diárias e garantiram que todo o trabalho de ensinar nossas crianças continuasse e progredisse enquanto produzíamos este texto.

Agradecemos a Turma 2019 do ProfHistória – UEM, com a qual convivemos, sofremos, conquistamos e nos divertimos durante os dois anos de curso, com apoio e crescimento mútuo durante as aulas de diferentes disciplinas e durante a produção da pesquisa.

Agradecemos à equipe do Jornal Tribuna do Norte que possibilitou nossa pesquisa em seu acervo privado, sem a qual não poderíamos ter desenvolvido nossas premissas de participação local no processo constituinte.

Enfim, agradecemos a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que fosse possível a conclusão desta dissertação. Muito Obrigado.

Pois acreditamos que uma ditadura se mede. Ela se mede não por meio da contagem de mortos deixados para trás, mas através das marcas que ela deixa no presente, ou seja, através daquilo que ela deixará para frente.

(Edson Teles e Vladimir Safatle)

GEVIGIER, Jeferson José. **Momento Constituinte e Ensino de História: Proposta de Sequências Didáticas que desenvolvam o senso de Democracia com a prática da Aula-Oficina.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória). Universidade Estadual de Maringá. 2021.

RESUMO

Compreende-se que um dos objetivos do Ensino de História é o desenvolvimento da cultura histórica da sociedade. Assim, a fim de produzir significados historicamente fundamentados, apresenta-se como produto educacional, sequências didáticas para estudo e pesquisa sobre o Momento Constituinte, período marcado pela passagem da ditadura militar para a Nova República, com algumas rupturas e uma série de permanências. Objetiva-se propor sequências didáticas que possibilitem aos estudantes da educação básica, junto de seus professores de história, estudar o período da abertura política até a formação da Nova República no Brasil, ou seja, de 1979 ao início da década de 1990, para que compreendam a importância da participação popular no processo constituinte e a importância da participação, de cada um dos estudantes na sociedade atual para a garantia dos direitos já previstos na constituição e para a conquista de novas e necessárias garantias. Esta proposta tem base na atual situação político-econômico-social do país que se encontra em meio a diversos discursos e políticas revisionistas e negacionistas que provavelmente ameaçam tanto a garantia dos direitos quanto a própria democracia. Portanto, ao compreender o nascimento de nossas resguardas democráticas os estudantes poderão defendê-las. Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se pela apresentação de um leque relativamente grande de fontes como: trechos da Constituição Federal, recortes de jornais locais, episódios do Diário da Constituinte, trechos de inquéritos policiais militares, cartas e cartilhas do período constituinte, entre outras, pois acredita-se que, dentro das sequências didáticas, os professores necessitam de liberdade para selecionar, dentre as fontes propostas, aquelas que mais lhe interessarem. Dessa forma, compreende-se que para fundamentarmos o Ensino de História, garantindo que a aprendizagem seja significativa, desenvolvendo e aprimorando a cultura e a consciência histórica dos estudantes (CERRI, 2011), a prática docente necessita utilizar fontes históricas. Os estudantes, então, poderão analisa-las e interpretá-las a partir de sua vida prática construindo o conhecimento histórico e o significando, de volta, em sua vida cotidiana. Este percurso é possível com base na matriz disciplinar de Rüsen (RAMOS, 2018), e em sequências didáticas que tenham na Aula-Oficina um modelo a ser desenvolvido (BARCA, 2004). Nesta pesquisa, apresentam-se sequências didáticas que possibilitam a professores um aprofundamento nesta temática específica e liberdade de construção do conhecimento histórico em sala, com protagonismo dos estudantes como coletivo e de acordo com a realidade dos agentes escolares.

Palavras-Chave: Ensino de História; Aula-Oficina; Sequências Didáticas; Momento Constituinte; Participação Popular.

GEVIGIER, Jeferson José. **Constituent Moment and History Teaching: Proposal of Didactic Sequences that develop the sense of Democracy with the practice of the Class-Workshop.** Dissertation (Professional Master's Program in History Teaching - ProfHistória). State University of Maringá. 2021.

ABSTRACT

It is understood that one of the objectives of History Teaching is the development of the historical culture of society. Thus, in order to produce historically grounded meanings, it is presented as an educational product, didactic sequences for study and research on the Constituent Moment, period marked by the passage of the military dictatorship to the New Republic, with some ruptures and a series of permanencies. The aim is to propose didactic sequences that enable students of basic education, together with their history teachers, to study the period of political openness up to the formation of the New Republic in Brazil, that is, from 1979 to the beginning of the 1990s, so that they understand the importance of popular participation in the constituent process and the importance of participation, of each one of the students in current society for the guarantee of the rights already provided for in the constitution and for the conquest of new and necessary guarantees. This proposal is based on the current political-economic-social situation of the country, which finds itself in the midst of various revisionist and negationist discourses and policies that probably threaten both the guarantee of rights and democracy itself. Therefore, by understanding the birth of our democratic safeguards, students will be able to defend them. For the development of this research, it was opted for the presentation of a relatively large range of sources such as: excerpts from the Constituição Federal (Federal Constitution), local newspaper clippings, episodes from the Diário da Constituinte (Constituent Diary), excerpts from police-military inquiries, letters and primers from the constituent period, among others, because it is believed that, within the didactic sequences, teachers need freedom to select, among the proposed sources, those that interest them most. In this way, it is understood that in order to base the Teaching of History, ensuring that learning is significant, developing and improving the culture and historical awareness of the students (CERRI, 2011), the teaching practice needs to use historical sources. Students will then be able to analyze and interpret them based on their practical life, constructing historical knowledge and meaning it back into their daily lives. This path is possible based on Rüsen's disciplinary matrix (RAMOS, 2018) and on didactic sequences that have in the Class-Workshop a model to be developed (BARCA, 2004). In this research, didactic sequences are presented that allow teachers a deepening in this specific theme and freedom of construction of historical knowledge in the classroom, with students' protagonism as a collective and according to the reality of the school agents.

Keywords: History Teaching; Class-Workshop; Didactic Sequences; Constituent Moment; Popular Participation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Desenho da Bandeira do Henfil	67
Figura 02: Novena da Constituinte	184
Figura 03: O trabalhador do Paraná pela Constituinte	185
Figura 04: A constituição e os trabalhadores	186

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Sugestões sistematizadas para orientar a avaliação.....	171
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ABI	–	Associação Brasileira de Imprensa
ADPF	–	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AI	–	Ato Institucional
ANC	–	Assembleia Nacional Constituinte
APMF	–	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
ARENA	–	Aliança Renovadora Nacional
BNCC	–	Base Nacional Comum Curricular
BNM	–	Projeto Brasil Nunca Mais
CEMDP	–	Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos
CNA	–	Congresso Nacional Africano
CNBB	–	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CNV	–	Comissão Nacional da Verdade
CONADEP	–	Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas
CVR	–	Comissão da Verdade e Reconciliação
DOI-CODI	–	Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna
DOPS	–	Departamento de Ordem Política e Social
DSN	–	Doutrina de Segurança Nacional
EDH	–	Educação em Direitos Humanos
EDH	–	Educação em Direitos Humanos
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IPM	–	Inquérito Policial Militar
MDB	–	Movimento Democrático Brasileiro

MNPPC	–	Movimento Nacional pela Participação Popular na Constituinte
MPPC	–	Movimento pró-Participação Popular na Constituinte
OAB	–	Ordem dos Advogados do Brasil
Oban	–	Operação Bandeirante
ONU	–	Organização das Nações Unidas
PCB	–	Partido Comunista Brasileiro
PDS	–	Partido Democrático Social
PEC	–	Proposta de Emenda Constitucional
PFL	–	Partido da Frente Liberal
PIB	–	Produto Interno Bruto
PMDB	–	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNDH	–	Programa Nacional de Direitos Humanos
SBPC	–	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SNI	–	Serviço Nacional de Informações
STF	–	Supremo Tribunal Federal
TDE	–	Terrorismo de Estado
UNE	–	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. 31 DE MARÇO A 05 DE OUTUBRO: LONGOS 24 ANOS	32
1.1. GOLPE CIVIL-MILITAR E DITADURA MILITAR	35
1.1.1. INSTITUCIONALIZAÇÃO E REPRESSÃO DA DITADURA MILITAR.....	40
1.1.2. ABERTURA POLÍTICA LENTA, GRADUAL E SEGURA	50
1.2. ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE	58
1.2.1. PREPARAÇÃO PARA O PROCESSO CONSTITUINTE	62
1.2.2. FORMAÇÃO DA CONSTITUINTE	69
1.2.3. FUNCIONAMENTO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE	74
2. CONSTITUIÇÃO FEDERAL, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS	87
2.1. CIDADANIA EXPRESSA NA CONSTITUIÇÃO	95
2.2. DIREITOS HUMANOS COMO PRINCÍPIO DA CIDADANIA	104
2.2.1. DIREITOS HUMANOS PARA HUMANOS DIREITOS?	112
2.3. JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO	118
2.3.1. TRANSIÇÃO ALEMÃ E SUL-AFRICANA	122
2.3.2. TRANSIÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO	124
2.4. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE HISTÓRIA	136
2.4.1. DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA	140
3. PROFESSORES E ESTUDANTES PESQUISADORES – PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM SALA DE AULA	145
3.1. AULA-OFICINA	149
3.1.1. COLETA, ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS.	150
3.1.2. PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE TEMÁTICA.....	153
3.1.3. IDEIAS POSTERIORES – UMA POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO	157
3.2. APONTAMENTOS PRÁTICOS PARA A AULA-OFICINA.....	161
3.2.1. CONHECER OS ESTUDANTES PARA SONДАР SUA CULTURA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	162
3.2.2. QUESTÕES METODOLÓGICAS PARA A UNIDADE TEMÁTICA	165
3.2.3. COLETA DAS IDEIAS POSTERIORES – UMA AVALIAÇÃO	169
3.3. DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO – PRODUTO EDUCACIONAL	174
3.3.1. APRESENTAÇÃO DAS FONTES HISTÓRICAS SELECIONADAS	176
3.3.2. PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	200
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	203

ANEXOS	215
ANEXO A - ÍNDICE SISTEMÁTICO DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA	
FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988	215
ANEXO B – LEVANTAMENTO DAS IDEIAS PRÉVIAS DOS ESTUDANTES	218
ANEXO C – PROCEDIMENTOS BÁSICOS COM FONTES HISTÓRICAS	223
ANEXO D – FORMULÁRIO DO PROJETO CONSTITUIÇÃO	225
ANEXO E – DOCUMENTOS ANEXOS AOS INQUÉRITOS POLICIAIS	229
ANEXO F – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES COM TEMAS	
SIMILARES AO DE NOSSA PESQUISA – DE 2000 A 2020	251

INTRODUÇÃO

Períodos de mudanças paradigmáticas e de crises da ciência são privilegiados para o campo da pesquisa em Ensino de História, pois criam possibilidade de reflexão sobre práticas e princípios teórico-metodológicos para o exercício da docência. Neste sentido, os diferentes questionamentos sobre a legitimidade das ciências naturais e humanas, que atualmente pululam em mídias novas (internet em geral, redes sociais) ou tradicionais (BUSS, 2020), e mesmo em salas de aula (RAMOS, 2016), nos convidam a repensar o ensino e enfatizar a importância dos métodos científicos aplicados às práticas de ensino. Estes questionamentos à ciência, e por consequência, aos saberes acadêmicos e escolares, ameaçam a própria continuidade da pesquisa científica em nosso país. Esta situação parece se agravar na atual crise provocada pela pandemia do coronavírus pois, dentro de seu contexto de distanciamento social e com todas as suas consequências, foram evidenciados discursos que, antes questionadores de legitimidade, se tornaram ameaçadores em duas linhas principais: a negação da ciência, ou seja, dos riscos da pandemia, inclusive com movimentos antivacinas, e a negligência em relação às políticas públicas de custeio e investimento, principalmente nas áreas da saúde e da educação.

Uma das causas desta negligência foi a Emenda Constitucional 95/2016 que limitou o teto de gastos e garantiu sucessivos cortes de verbas do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), os quais estão expostos em artigos jornalísticos, nacionais e internacionais¹. A aprovação desta emenda, que desmantelou o projeto educacional legislado pelo Plano Nacional de, Lei nº 13.005/2014² que previa o incremento do investimento em educação até atingir a meta de 10% do PIB e pela Lei nº 12.858/2013³ que dispunha sobre a obrigatoriedade

¹ REPORTAGEM. Corte orçamentário de 42% em ciência e tecnologia preocupa entidades. Folha de S. Paulo, 03 abr. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/04/corte-orcamentario-de-42-em-ciencia-e-tecnologia-preocupa-entidades.shtml>> Acesso em 30 abr. 2020;

JUCA, Beatriz. Cortes de verbas desmontam ciência brasileira e restringem pesquisa a mais ricos. *El País*, 09 set. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/03/politica/1567542296_718545.html> Acesso em 30 abr. 2020;

ANGELO, C. Brazil freezes science spending. *Nature*, v. 568, 11 Apr. 2019. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/d41586-019-01079-9>>. Acesso em: 30 abr. 2020

² Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 01 jun. 2021.

³ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12858.htm>. Acesso em 01 jun. 2021.

do investimento de 75% dos recursos provenientes da exploração do petróleo exclusivamente em educação. A Emenda 95/2016 foi um dos importantes passos para a efetivação do movimento parlamentar (considerado por setores da sociedade como golpe) que provocou o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 2016. Dessa forma, consideramos necessária a reflexão acerca do ensino de história, pensando a prática de sala de aula num contexto de transição e de incertezas, inclusive com a generalização do ensino remoto com tendência à sua naturalização.

O ensino remoto se tornou uma realidade imposta por circunstâncias alheias a vontades de instituições públicas ou privadas, de movimentos coletivos ou de indivíduos. A pandemia causada pelo coronavírus, durante o ano de 2020 e já em avançados meses de 2021, fez com que a realidade de toda a sociedade fosse reinventada. Na área educacional a imposição do uso de ferramentas tecnológicas tornou o ensino um novo desafio pois temos que trabalhar a partir de nossas casas, utilizando nossos equipamentos e nossos acessos às redes de dados ou trabalhamos nas escolas que procuram, na figura dos gestores locais, gerenciar a situação de poucos recursos, equipamentos sucateados e riscos biológicos constantes. Em nossa experiência pessoal pudemos testemunhar que os desafios neste contexto são novos e mais de uma vez a perplexidade nos tornou inertes frente a situações emergenciais.

As garantias fundamentais, previstas no texto constitucional, reiteradamente, não são garantidas a todos. Inúmeros estudantes que não possuem acesso a equipamentos eletrônicos ou à *internet*, somados àqueles que já eram privados da aprendizagem de qualidade devido às práticas excludentes nos modelos tradicionais presenciais, estão excluídos dos estudos diários. Neste contexto, refletir sobre o ensino de história e sobre a prática de sala de aula permite construir alternativas que, dentro de nossas possibilidades institucionais, ampliam o acesso de estudantes ao desenvolvimento de ferramentas de interpretação histórica. A prática docente, dessa forma, deve possibilitar que os estudantes tenham instrumentos para perceber os direitos que lhes são negados e para compreender seu papel no processo de conquista e de garantia destes direitos. O desafio de ensinar história, portanto, é levar os estudantes a apresentar progressões em sua cultura histórica através da pesquisa e da construção do conhecimento em sala de aula, significando sua própria existência, e o próprio tempo, de forma histórica.

Nesta pesquisa, desenvolvemos propostas de sequências didáticas, com base no modelo de aula-oficina, que possibilitam aos estudantes protagonizar a

aprendizagem e desenvolver pesquisas históricas fundamentadas em métodos historiográficos, sempre nos atentando às especificidades de cada série e idade. Assim, em nossas propostas, enfatizamos que é essencial ao professor perceber, analisar e sistematizar os conhecimentos prévios que os estudantes trazem para a aula, tanto sobre o conteúdo substantivo a ser trabalhado quanto sobre os conceitos históricos de segunda ordem, necessários à devida compreensão e interpretação deste tema/período⁴ (LEE, 2006). Este arcabouço de conhecimentos prévios demonstra traços da consciência histórica dos estudantes que não deve ser considerada inferior ao conhecimento acadêmico (CERRI, 2011). Porém, enquanto em instituições de ensino oficiais, estruturadas com base em conhecimentos científicos, o objetivo do trabalho de professores de história é permitir aos estudantes a progressão de sua cultura histórica a partir do trabalho com base em pesquisa, levando-os a desenvolver maior elaboração nas respostas históricas que eles apresentam aos desafios cotidianos. Em outras palavras, pretendemos que, ao desenvolver o trabalho de ensino de história com base em pesquisa e análise de fontes históricas, resultando em construção do conhecimento e protagonismo dos estudantes, seja evidente o desenvolvimento qualitativo e a progressão da consciência histórica dos estudantes, levando-os a compreender de forma mais sistematizada e racional as questões e desafios de sua realidade cotidiana (CERRI, 2011).

Levando em conta o atual período de crise e para que o trabalho com a construção dos conhecimentos históricos possa desenvolver avanços na cultura histórica dos estudantes, selecionamos um conteúdo substantivo que possibilita a reflexão sobre o papel do estudante na sociedade bem como sobre as garantias de cidadania e de respeito aos direitos humanos presentes no texto constitucional em vigência no Brasil. Para o desenvolvimento de nossa reflexão e para a proposta de sequências didáticas, portanto, propusemos o trabalho em sala de aula a partir do estudo do Momento Constituinte, caracterizado pelo processo de convocação, eleição e trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), e pelo contexto da

⁴ Conceitos históricos substantivos são os "conteúdos" ou "temáticas" históricas como, por exemplo, Feudalismo, Revolução Francesa, Canudos, Grandes navegações, etc. Conceitos de segunda ordem, conceitos estruturais, ou ainda conceitos meta-históricos, por sua vez, são os conceitos próprios do conhecimento histórico como: evidência, mudança e permanência, semelhança e diferença, multicausalidade, multiperspectiva, imaginação histórica, explicação histórica, narrativa, etc. No ensino de história, atualmente, ambos são tratados de forma relacional. Disponível em <<https://www.marciaalisateteramos.com/ver-mais>> Acesso em 03 de abr. de 2020.

Abertura Política que marca a passagem entre a ditadura militar e a chamada Nova República. Nosso objetivo é propor estratégias e práticas de construção do conhecimento histórico por professores e estudantes sobre o contexto de abertura política e processo constituinte no Brasil e sobre a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em especial os artigos primeiro a sétimo⁵, enfatizando a participação popular em diferentes níveis e sempre utilizando fontes históricas em sala de aula.

A utilização do termo *Momento Constituinte* se justifica, segundo Ozias Paesi Neves, pela noção de que houve uma passagem e não necessariamente uma transição entre o regime ditatorial e o democrático:

[...] a tradição de transformações políticas via acomodação ou conciliação no Brasil resulta num misto de permanências e rupturas significativas. Particularmente, no que tange ao fim do governo militar, vemos uma parte da historiografia trazer 1985 como sendo o fim do período ditatorial, estabelecendo um certo silenciamento sobre as instituições e os personagens de ranço autoritário na chamada Nova República (NEVES, 2017, p. 4).

Assim, durante nossa pesquisa, ao analisarmos o texto constitucional, que pode ser considerado como um dos marcos finais desta passagem, perceberemos como estas permanências e rupturas permanecem lado a lado, evidenciando que tanto o conceito de ruptura quanto o conceito de transição, dificilmente poderiam ser caracterizados neste período: “a particular dinâmica desse período envolveu desde os embates sobre o tipo de Constituinte que deveria ser convocada, passando pelas batalhas do regimento e pelas emendas populares, e, por fim, chegando às votações finais” (NEVES, 2017, p. 45). Por isso, para analisar o período que marca o fim da ditadura militar e o início da Nova República optamos pelo uso do termo *Momento Constituinte*, enquanto período de fundação de uma “nova sociedade” alicerçada em “velhos paradigmas”:

Este é um conteúdo substantivo que traz consigo alguns desafios para o professor de história. Promulgada há mais de trinta anos, a Constituição Federal,

⁵ Os artigos primeiro a quarto tratam das questões relativas aos princípios fundamentais da República, como a prevalência da dignidade humana, da soberania popular, da divisão harmônica entre os três poderes, entre outros princípios. O artigo quinto trata das garantias individuais e fundamentais. O artigo sexto trata, de forma genérica, dos direitos sociais e o artigo sétimo, de forma específica, dos direitos dos trabalhadores. Para consultar a estrutura da Constituição ver Anexo A. O texto completo da Constituição está disponível para ser consultado, com todas as emendas constitucionais, em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 01 jun. 2021. O texto original da Constituição, por sua vez, está disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em 01 jun. 2021.

conhecida como Constituição Cidadã, é considerada por alguns o marco de conclusão de um período complexo e contraditório. Por isso, alguns temas centrais deste período não foram resolvidos, foram silenciados ou foram expostos de forma enviesada (MCARTHUR, 2012). Este período também marcou a construção de uma nova ordem social, que ainda é vigente e determina o nosso cotidiano. Esta construção foi marcada por pressões de diversos setores sociais que, cada qual de acordo com seus princípios, objetivos e história, buscavam justiça, silenciamento, manutenção de privilégios, conquista de direitos, etc. Algumas destas disputas ainda não se encerraram, como veremos no capítulo segundo as tensões entre o equilíbrio fiscal e a garantia de direitos fundamentais, e alguns dos personagens históricos centrais deste período são figuras públicas atuais⁶ que, como os objetos de disputa em si, carregam uma grande carga conceitual ligada à sua trajetória e, principalmente, ao contexto sócio-político atual.

Podemos então, considerar que o estudo deste período e deste tema se identifica com o conceito de história sobrecarregada, pois além de vários dos personagens históricos do período ainda estarem ativos no cenário político, empresarial, midiático e social, a sociedade criada a partir do processo constituinte ainda está em construção com uma série de contradições e disputas em torno de princípios determinados pelo texto constitucional. Estes princípios são postos em discussão e modificados de acordo com essas disputas. Além de questionamentos à ciência, aos direitos e aos princípios institucionais, também é possível vislumbrar que na atualidade se critica a própria Constituição, tida por alguns setores da sociedade como excessivamente permissiva, mesmo após cento e nove emendas constitucionais até a data desta redação que, reforma após reforma, desfiguraram o original caráter garantista de direitos e, até certa medida, com aspectos progressistas da Constituição. Os direitos humanos, por exemplo, são hoje considerados, em aspectos do senso comum, defesa de bandidos (RAMOS, 2019).

Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (PEREIRA; SEFFNER, 2019, p. 23) entendem que estes efeitos, que o passado ainda produz no presente, configuram um paradoxo temporal, pois o passado vive como residualidade ou como remanescência. Ao tratar de temas da história presente ou recente, barreiras que são

⁶ A nível nacional, o ex-presidente Lula, membro da constituinte, está se colocando como possível candidato a presidente em 2022 e, a nível municipal, o ex-prefeito Waldir Pugliesi, foi um dos candidatos a prefeito, embora não eleito, nas eleições municipais de 2020.

postas dizem respeito a conflitos de memória entre as diversas versões produzidas pelos grupos e indivíduos envolvidos. Elementos como vingança, vergonha, culpa, esquecimentos propositais, disputas políticas/eleitorais, tornam complexo o estudo da História, em especial o estudo dos períodos mais recentes, os quais são classificados como “história sobrecarregada”. Bodo Von Borries (2011), ao pesquisar a História na Alemanha com base neste conceito, destaca o Holocausto, tema ainda hoje negado, negligenciado, silenciado e deturpado. No Brasil, a história sobrecarregada assume outras nomenclaturas: são questões socialmente vivas, dizem respeito aos temas socialmente controversos e sensíveis, significam um passado que não passa, um presente no qual sobram efeitos do passado. Alguns temas, em especial, podem ser classificados como sobrecarregados no Brasil. Dentre eles, destacamos o genocídio indígena do passado e do presente, a escravidão e a Ditadura Militar. Como exemplo, podemos trazer à discussão a realidade cotidiana enfrentada por pessoas negras: “O racismo, decorrente de escravidão de pessoas negras no Brasil, não é algo que passou: é algo que não passa, não cessa de multiplicar seus efeitos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 20-21).

No Brasil, outro tema, a garantia dos direitos humanos, também pode ser caracterizado como um conceito socialmente controverso. A constituição federal teve como princípios básicos, registrados em seus primeiros artigos, os direitos humanos e suas garantias. Contudo, mais de trinta anos após sua promulgação, as condições de desigualdade, racismo, autoritarismo, entre tantos outros problemas históricos, contribuem para que grandes parcelas da população não tenham acesso a estas garantias. Levar a temática constituinte e da constituição para as aulas de história é, portanto, uma forma privilegiada de desenvolver a educação para os direitos humanos visto que ela se sustenta em princípios constitucionais e o objetivo último seria “a dignidade humana enquanto direito básico da vida assegurado a qualquer cidadão/cidadã brasileiro/a e definida como direito humano no texto constitucional de 1988” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 18).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial que fundamenta as diretrizes curriculares de todos os sistemas de educação básica no Brasil, dentre suas dez competências gerais da educação básica que são apresentadas no texto introdutório, traz duas competências que reconhecem a importância da educação para os direitos humanos:

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os *direitos humanos*, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. [...]

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos *direitos humanos*, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9-10, grifo nosso).

A introdução da BNCC deixa evidente a postura política de procurar cumprir o Decreto nº 7.037/2009⁷, o Parecer CNE/CP nº 8/2012⁸ e a Resolução CNE/CP nº 1/2012⁹ sobre a necessidade de incorporar os trabalhos sobre direitos humanos no currículo escolar. Quando analisamos a BNCC específica da disciplina de História, em sua terceira e última versão aprovada em 2017, a questão dos direitos humanos é mencionada como demanda relativa à sala de aula da Educação Básica em duas competências específicas de ciências humanas e em três habilidades específicas na sistematização dos conteúdos:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos [...].

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p. 357).

(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos [Habilidade vinculada ao quinto ano do ensino fundamental] (BRASIL, 2017, p. 415).

(EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação [Habilidade vinculada ao nono ano do ensino fundamental] (BRASIL, 2017, p. 429).

(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos [Habilidade vinculada ao nono ano do ensino fundamental] (BRASIL, 2017, p. 431).

A indicação de trabalho com educação em direitos humanos possibilita a integração de variados temas, como a ditadura militar, o período da

⁷ Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3

⁸ Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, parecer construído pela comissão bicameral do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (CNE).

⁹ Resolução de estabelecimento das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos do CNE, com fundamento no parecer supracitado.

redemocratização e da constituinte, a própria Constituição de 1988 e ainda pode mobilizar transversalmente discussões sobre igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, liberdade de culto religioso em sintonia com as liberdades laicas (liberdade de consciência, liberdade de expressão e liberdade de crença, todas elas constando em nossa Carta Magna), a sustentabilidade socioambiental, entre outras inúmeras possibilidades (MENEZES, 2020, p. 50).

Com relação a nosso tema específico, o Momento Constituinte, a BNCC indica o trabalho em sala de aula, dentro da unidade temática relativa ao período da história brasileira após 1946, especificamente nos objetos de conhecimento relativos ao período pós 1985, na seguinte sequência de habilidades:

(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.

(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.

(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.

(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.

(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas (BRASIL, 2017, p. 431).

Como podemos notar, a importância de se ensinar história trabalhando os conceitos e conteúdos que envolvam a Constituição Federal está, inclusive, registrada na BNCC. Para atingir nossos objetivos, portanto, este trabalho deve ser pautado na produção do conhecimento histórico que possibilite aos estudantes a compreensão dos conceitos apontados nas habilidades definidas pela BNCC (cidadania, direitos humanos, protagonismo, combate aos preconceitos, mobilização da sociedade civil), para que eles possam significar, de forma sistematizada e historicamente estruturada, a sua realidade cotidiana (RAMOS, 2018, p. 51).

A importância destes conceitos se destaca, inclusive, pela necessidade de se construir instrumentos que levem os estudantes a serem capazes de perceber a realidade atual que é marcada pela contestação constante

de direitos básicos e pela ameaça à própria democracia¹⁰.

Em se tratando de um tema de relevância evidente, pudemos encontrar diversas pesquisas, em nível de mestrado e doutorado na área de história com temáticas ligadas à Constituição Federal de 1988, aos Direitos Humanos e à Redemocratização. Sobre a temática da ditadura militar também há diversas pesquisas, em especial dentro das dissertações defendidas no programa ProfHistória, tema que para o nosso objeto possui características introdutórias.

Dentre estas pesquisas selecionamos duas teses de doutorado como fundamento de nosso trabalho devido a suas temáticas e objetos específicos. As duas envolvem a contextualização do período de abertura política e da Assembleia Nacional Constituinte, mas com enfoque na participação popular no processo constituinte, tema prioritário de nossa pesquisa. Maria Helena de Macedo Versiani desenvolveu em sua pesquisa de Doutorado em História, Política e Bens Culturais, pela Fundação Getúlio Vargas, a tese *Linguagens da cidadania: Os brasileiros escrevem para a constituinte de 1987/1988*, defendida em 2013. Nesta pesquisa, a autora trabalhou com a questão da participação popular no processo constituinte por meio da produção e envio de cartas aos políticos pela população do país. Nestas cartas as pessoas registraram reivindicações, pedidos, comentários, críticas, denúncias e sugestões com o objetivo de contribuir com a produção do texto constitucional.

De maneira semelhante, embora com outro objeto de pesquisa, Ozias Paesi Neves também trabalhou a participação popular no processo constituinte. Em sua pesquisa de Doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná, ele produziu a tese *Imaginários e utopias na passagem entre ditadura e redemocratização: O momento constituinte em cartilhas (1985-1988)*, defendida em 2017. Nesta pesquisa o autor investigou as cartilhas produzidas pelos Movimentos pró-Participação Popular na Constituinte (MPPC), formados por instituições de diferentes alinhamentos político-ideológicos, que expunham as estratégias desses

¹⁰ ARCANJO, Daniela. Veja possíveis crimes cometidos por Bolsonaro em ato pró-golpe; leia discurso comentado. Folha de São Paulo. 20 abr. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/04/veja-possiveis-crimes-cometidos-por-bolsonaro-em-ato-pro-golpe-leia-discurso-comentado.shtml>> Acesso em: 30 abr. 2020. Ver também as Propostas de Emenda Constitucional em tramitação na Câmara dos Deputados que propõe supressão de direitos fundamentais. Como exemplos, citamos a PEC 100/2019 que propõe “introduzir como direito fundamental o exercício da legítima defesa e os meios a tanto necessários”, a PEC 206/2019 “sobre a cobrança de mensalidade pelas universidades públicas” e a PEC 2/2020 que propõe “ampliar para quatorze anos a idade mínima para o exercício de trabalho”.

movimentos para ampliar a participação da população no processo constituinte.

Mantendo o mesmo conceito de participação popular no movimento constituinte e de redemocratização, julgamos pertinentes de menção quatro dissertações de Mestrado em História importantes para balizar nossa pesquisa e que versam sobre esta temática com variações em seus objetos específicos: comunicação e imprensa popular, sugestões da população para a constituinte, as ações de diferentes associações (em especial as de bairro) no processo de conscientização política e promoção da participação e a relação entre música e política por meio do movimento do rock brasileiro da década de 1980:

- Mariana de Oliveira Lopes Barbosa (2012) – *A comunicação popular, o debate e o processo constituinte no Brasil (1977-1988)*;
- Renata Peixinho Dias Vellozo (2016) – *Usos do passado constitucional como participação popular no processo constituinte brasileiro: As mensagens da base de dados SAIC (1986 – 1987)*;
- Luciana Verônica da Silva (2010) – *Associações: Experiência de participação na redemocratização. Movimentos comunitários em Juiz de Fora – MG – 1974-1988*;
- Paulo Gustavo da Encarnação (2009) - *"Brasil mostra a tua cara": Rock Nacional, Mídia e a Redemocratização Política (1982-1989)*.

Estas pesquisas corroboram nossa preocupação em compreender e significar a participação popular efetiva no processo constituinte de forma a trabalhar o ensino de história valorizando a construção democrática em nosso país. As atuais ameaças à democracia são objetos necessários para a discussão histórica em sala de aula de forma a fornecer instrumentos históricos suficientes para que os estudantes percebam, se identifiquem e protejam os elementos democráticos e ligados aos direitos humanos que alicerçam nossa sociedade.

Os temas específicos destas teses e dissertações foram o motivo de as classificarmos como principais em nosso processo de revisão bibliográfica. Todavia elas estão inseridas em um universo de pesquisa que aborda a temática da redemocratização e dos estudos constitucionais na área de história. No levantamento exploratório que efetuamos no catálogo de teses e dissertações da CAPES identificamos quarenta e sete pesquisas defendidas entre 2003 e 2020¹¹ com temática

¹¹ Para ver o levantamento de todos os trabalhos identificados, consultar Anexo F.

especificamente ligada à Constituição Federal de 1988, ao processo de redemocratização ou aos direitos humanos. Destas, onze são em nível de doutorado em história e trinta e seis são em nível de mestrado em história.

Ainda exploramos o banco de dissertações específico do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. Segundo o portal EduCapes e o banco de dissertações próprio do programa, existem trezentas e duas dissertações defendidas até a data desta redação. Dentre estas, pudemos identificar cinco com direitos humanos como tema principal, analisando diferentes períodos históricos e uma com temática contemporânea ao período da redemocratização. A temática da ditadura militar e seu ensino em sala de aula é mais frequente e, como este é um de nossos temas introdutórios, pudemos identificar oito trabalhos com este tema no banco de dissertações do ProfHistória.

Por se tratar de uma pesquisa em nível de mestrado profissional, e levando em conta o objetivo que mencionamos anteriormente, os aspectos metodológicos que optamos por seguir nos encaminharam para a elaboração de sequências didáticas que priorizam o trabalho de pesquisa em sala de aula através das quais professores e estudantes possam produzir o conhecimento histórico. Dessa forma, optamos por desenvolver um trabalho que apresente propostas de documentos e fontes históricas, contextos, ferramentas e abordagens que possibilitem a professores desenvolver o estudo do momento constituinte e a participação popular neste processo. Nossas propostas estão disponibilizadas em um *site*¹² hospedado na plataforma *wix.com*, no qual organizamos os conteúdos, contextos, fontes históricas e aspectos teórico-metodológicos, de forma a orientar professores e estudantes em trabalhos cotidianos, presenciais ou remotos, valorizando o trabalho de pesquisa e análise de fontes históricas dentro de pressupostos historiográficos que podem ser adequados, pelo professor, de acordo com a série e a idade dos estudantes.

Esta ressalva é importante, pois não temos como objeto de pesquisa uma turma específica, mas uma reflexão sobre a aplicação de um conteúdo específico em turmas de diferentes localidades e por professores com diferentes formações e concepções históricas. Assim, visto que de acordo com as diretrizes curriculares, em especial a BNCC, este conteúdo é previsto para ser trabalhado em turmas de nono ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio, e tendo como pressuposto

¹² Disponível em <<https://www.projetochave.com.br/>>. Acesso em 18 mar. 2021.

que a pesquisa e o desenvolvimento da cultura histórica independem da idade e da série do estudante, nossa proposta pedagógica seria aplicável em diferentes turmas e necessitaria de adequações que atendessem às especificidades de cada situação. Essas adequações atenderiam, inclusive, um pressuposto valioso para nós, a autonomia pedagógica de professores em sala de aula.

Esta escolha de encaminhamento metodológico foi tomada com base em algumas pesquisas quantitativas e qualitativas, com estudantes da educação básica, realizadas por diferentes pesquisadores. A principal delas, no caso de nossa pesquisa, foi o Projeto Residente, desenvolvido por Cerri (2018), que verificou a importância do desenvolvimento da cultura histórica dos estudantes a partir de uma pesquisa quantitativa com cerca de cinco mil estudantes do Brasil e de mais seis países da América Latina. Tivemos a oportunidade de aplicar este questionário em turmas nas quais trabalhamos em junho de 2019 e os dados levantados condizem com os apontamentos globais da pesquisa.

Para o desenvolvimento de nossas propostas didáticas nos embasamos nos trabalhos de Isabel Barca (2004, 2012), Peter Lee (2006), Marcia Elisa Teté Ramos (2018) e Luis Fernando Cerri (2011, 2018), a partir dos quais desenvolvemos reflexões sobre as características da aula-oficina e como os conceitos de literacia histórica, consciência histórica, cultura histórica e progressão do conhecimento histórico são fundamentais para o desenvolvimento deste modelo de aula. A partir desta ideia, nossa proposta foi no sentido de indicar fontes, contextos e abordagens diversos e de diferentes naturezas para que o professor de história possa selecionar aqueles que melhor respondam às suas questões e às questões dos estudantes.

Como fontes de trabalho, consideramos como essencial a análise do texto constitucional a partir da seleção de artigos e incisos específicos. Selecionamos também uma série de recortes do Jornal Tribuna da Cidade, atualmente o Jornal Tribuna do Norte, sediado em Apucarana, Paraná, que noticiaram, entre 1985 e 1988, a participação popular no processo constituinte em Arapongas e nas cidades circunvizinhas. Além disso, selecionamos trechos de cartas publicadas na tese de Versiani e trechos de cartilhas publicadas na tese de Neves. Como fonte midiática, selecionamos o episódio do Diário da Constituinte que mostra a entrega das emendas populares aos constituintes, número 180, de 13 de agosto de 1987 e o vídeo institucional produzido pela TV Senado quando da comemoração dos vinte e cinco anos da promulgação da constituição, contendo uma compilação das notícias

veiculadas no Diário da Constituinte que tratavam das emendas populares. Além disso, apresentamos um rol maior de fontes, para trabalhos complementares, como charges, filmes diversos, notícias de jornais impressos e televisivos, inquéritos policiais militares, leis, atas de congressos, entre outras.

Com esta seleção de fontes históricas, nosso objetivo é propor sequências didáticas que permitam aos estudantes estudar e compreender a participação popular no processo constituinte em movimentos que partam de uma abrangência nacional para uma abrangência local e também seguindo o caminho inverso. Dessa forma, eles poderão se identificar com o processo histórico, com o resultado da constituinte e assumir uma postura ativa na defesa destes direitos conquistados por pessoas como eles, inclusive da cidade na qual eles residem. Compreendemos que com essas diferentes fontes apresentadas, é possível ao professor de história selecionar aquelas que mais atendam aos seus objetivos, intenções e propostas em cada turma e em cada tema específico.

Um outro aspecto que nos preocupou ao desenvolver esta proposta foi a necessária compreensão, pelos estudantes, da importância dos direitos previstos e garantidos na constituição. Fazendo parte de uma geração que nasceu sob a égide do Estado de Direito e sem ter conhecido as agruras da longa e conturbada passagem da ditadura para a democracia, os estudantes muitas vezes não compreendem o profundo significado de um aparato legal que garanta direitos fundamentais e sociais. Com base em nossa pesquisa, o que apresentaremos no capítulo oportuno, podemos afirmar que permeiam as escolas algumas afirmações presentes no senso comum e que expressam banalidade dos direitos humanos, negações do período ditatorial ou mesmo a naturalização da exclusão de camadas cada vez mais numerosas da população da garantia dos direitos fundamentais. Para tanto, julgamos pertinente retomar o contexto da ditadura militar e das violações aos direitos humanos neste período. Para o trabalho em sala, pressupondo que os estudantes já teriam estudado este período, compreendemos que é importante, novamente, a identificação com o conteúdo estudado.

Para tanto, selecionamos dois casos de vítimas de perseguição política da cidade de Arapongas, Henrique Cintra Ferreira de Ornellas, advogado criminal que atuava nesta cidade e foi morto no dia 21 de agosto de 1973 (BORGES, 2018) e Abelardo de Araújo Moreira, médico que foi preso durante a Operação Marumbi, em 1975. Para que os estudantes possam analisar estes casos há o dossiê da Comissão

da Verdade do Estado de São Paulo no qual constam o Inquérito Policial Militar 492/1973, certidão de óbito e recortes de jornais sobre o caso de Ornellas¹³ e o Inquérito Policial Militar 745 referente à Operação Marumbi, catalogado pelo Projeto Brasil Nunca Mais¹⁴. Estas duas fontes, possibilitam aos estudantes compreender como a repressão estava presente na cidade de Arapongas e poderão vislumbrar a realidade de se viver em uma sociedade que não garante direitos fundamentais, inclusive o direito à vida, o que não deixava de atingir a população de uma pequena cidade do interior do Paraná. Dessa forma eles poderão perceber a importância da atuação política da população desta mesma cidade no processo de redemocratização.

Um último aspecto que julgamos necessário desenvolver em sala de aula para fechar o estudo do Momento Constituinte é a complexidade do processo de passagem entre a ditadura e a democracia com consequentes contradições nas políticas de garantias constitucionais dos direitos fundamentais. O principal ponto a ser destacado é a presença de interpretações da Lei 6683/79, conhecida como Lei da Anistia, que afirmam a inimizabilidade de qualquer pessoa mesmo quando identificada tendo cometido crimes contra a humanidade (em especial tortura e assassinato), durante a ditadura militar. Como consequência, todo o processo de passagem foi marcado primeiramente pela negação das violações e posteriormente pela responsabilização do Estado sem identificar e punir os autores dos crimes contra a humanidade. Para trabalhar com este conceito, selecionamos o texto desta lei, trechos da Ata do Congresso Nacional pela Anistia de 1978 e a condenação do Brasil em 2010 pela Corte Interamericana de Direitos Humanos por graves violações de direitos humanos cometidas contra membros da guerrilha do Araguaia. Acreditamos ser possível aos estudantes perceberem as permanências e residualidades da ditadura na sociedade atual quando perceberem que uma corte internacional condenou o Brasil por uma lei outorgada trinta anos antes e que atualmente, dez anos depois da condenação, este tema, a não responsabilização dos criminosos da

¹³ Disponível em <<http://comissaoдавerdade.al.sp.gov.br/mortos-desaparecidos/henrique-cintra-ferreira-de-ornellas>>. Acesso em 08 jul. 2020. Este caso foi objeto de estudo na dissertação de mestrado de Daniel Sartori Borges, defendida em 2020 na UEL (BORGES, 2020)

¹⁴ Disponível em <http://bnmdigital.mpf.mp.br/DocReader/docreader.aspx?bib=BIB_06&PagFis=34991>. Acesso em 08 jul. 2020. Este IPM em particular, faz parte do volume de 710 inquéritos, com quase um milhão de páginas, fotocopiados clandestinamente e compilados no Projeto Brasil Nunca Mais. O projeto foi coordenado pelo Arcebispo de São Paulo Dom Paulo Evaristo Arns e pelo Pastor Presbiteriano Jaime Wright (ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO, 1990). Dentro do Projeto Brasil Nunca Mais o IPM 745 recebeu o código BNM551. A qualificação de Abelardo de Araújo Moreira pode ser consultada a partir da página 389 do BNM551.

ditadura, permanece em aberto.

Em cada uma das propostas temáticas de nossas sequências, as indicações serão embasadas no modelo de aula-oficina (BARCA, 2004). Segundo este modelo, todo o trabalho de ensino de história precisa partir da coleta de ideias prévias para que, após analisadas, possam indicar quais fontes históricas poderão ser selecionadas pelo professor para que os estudantes desenvolvam a pesquisa histórica e possam progredir em seu conhecimento histórico. Assim, sugerimos diferentes modelos e diferentes instrumentos para que as ideias sejam recolhidas para, em seguida, apontarmos métodos e abordagens para o trabalho com as fontes selecionadas. A conclusão de cada etapa temática também entrou em nossas sugestões ao apontarmos modelos e formas de repetir a coleta de ideias, mas agora no sentido de comparar com as iniciais e evidenciar os níveis de progressão do conhecimento histórico, tanto no que diz respeito aos conteúdos substantivos (constituente, direitos fundamentais, transição democrática, etc.) quanto aos conceitos de segunda ordem desenvolvidos concomitantemente com os conteúdos substantivos (permanências, residualidades, historicidade dos direitos, etc.) (LEE, 2006).

Todas essas fontes históricas, conceitos e propostas de encaminhamentos encontram-se em nosso *site*¹⁵ de forma a subsidiar o trabalho de professores e estudantes que poderão, inclusive, nos encaminhar sugestões, correções e críticas para um constante aperfeiçoamento de nosso produto educacional por meio de formulário de contato disponível no *site*.

A estrutura de nossa pesquisa, que culmina com a proposta de sequências didáticas, foi organizada de forma a fundamentarmos os conteúdos substantivos e os conceitos fundamentais de nosso objeto de pesquisa para, em seguida, desenvolvermos os aspectos teórico-metodológicos ligados à prática do ensino de história. Por fim, nos propusemos a apresentar a proposta empírica, indicando fontes históricas de diferentes naturezas, métodos de análise dessas fontes e modelos de aplicação apontando possibilidades de adequação às realidades diversas, tendo sempre em vista que se tratam de sequências didáticas que respeitam a autonomia pedagógica e docente.

No primeiro capítulo contextualizamos, de forma breve, o período que abrange a ditadura militar no Brasil (1964-1985) e o momento constituinte (1985-

¹⁵ Disponível em <<https://www.projetochave.com.br/>>. Acesso em 18 mar. 2021.

1988). Para tanto, na primeira seção temos como referência principal a obra de Marcos Napolitano (2019), além de referência a obras de autores como Carlos Fico, Argelina Figueiredo, Daniel Aarão Reis, Jorge Ferreira, entre outros, para apontarmos diferentes abordagens historiográficas e diferentes interpretações acerca de fatos e contextos. Nesta seção mencionamos o golpe civil-militar, a institucionalização do regime, os diferentes órgãos responsáveis pela repressão, o cotidiano da população e o processo de abertura lento, gradual e seguro, ou seja, tutelado pelo regime. A segunda seção deste capítulo foi dedicada à contextualização e análise do processo constituinte, desde o início das discussões sobre a convocação da constituinte até a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em agosto de 1988. Além das teses de Versiani (2013) e Neves (2017), o trabalho de Ferreira (2018) e de Reis (2014) contribuíram para a contextualização do período. Os trabalhos de dois juristas, Araújo (2013) e Barbosa (2018), foram importantes para que compreendêssemos os aspectos legais e os desafios jurídicos ao criar uma Assembleia Constituinte que criaria um novo texto constitucional (por exemplo, a assembleia seria exclusiva ou concomitante ao congresso ordinário? Seria limitada em seus poderes pela constituição vigente até então ou seria onipotente? O texto seria criado a partir de um anteprojeto ou não?). Em resumo, no primeiro capítulo apresentamos a contextualização e algumas das diferentes abordagens historiográficas do período que compreende a ditadura e o momento constituinte.

No segundo capítulo apontamos alguns princípios do funcionamento e do regimento da Assembleia Nacional Constituinte e os princípios básicos da Constituição, como a estrutura dos dispositivos legais que fundamentam os direitos ali garantidos. A própria estrutura da Constituição da República Federativa do Brasil demonstra escolhas dos constituintes que apontam para o caráter, de certa forma, garantista da nova constituição. Entretanto, com evidência das contradições do longo período contextualizado no primeiro capítulo, apresentamos algumas das permanências que, lado a lado com os avanços da constituição, estruturaram a nossa sociedade complexa e contraditória: neste segundo capítulo apresentamos trechos da constituição que trazem grandes avanços na garantia de direitos fundamentais e outros trechos que mantêm, no direito constitucional ainda vigente, permanências ditatoriais e autoritárias que contribuem para que as contradições sociais sejam persistentes e condicionantes de nossa contemporânea realidade social.

O produto da constituinte relegou aos nossos tempos diversas

dificuldades em se garantir e regulamentar os direitos previstos na própria Constituição. Para isso, sob o olhar dos direitos humanos, os quais fundamentaram os princípios constitucionais de cidadania, contextualizamos ainda no segundo capítulo, o histórico dos direitos humanos e a sua relação com a cidadania no Brasil, os desafios para se construir a justiça de transição entre a ditadura e a democracia, observando casos de transição democrática em diferentes países, inclusive na América Latina, para compararmos com o caso brasileiro. Por fim, apontamos o panorama atual e algumas reflexões sobre a importância de se desenvolver a educação em direitos humanos. Sobre a temática dos direitos humanos e também sobre educação em direitos humanos nos embasamos, principalmente, em Benevides (1998), Hunt (2009), Santos (2014) e Fischmann (2009). Sobre cidadania, Carvalho (2002). Para o processo de passagem entre a ditadura e a democracia, que envolve pontos da história sobrecarregada em questões políticas e jurídicas, autores como Borries (2011), McArthur (2012) e Mezarobba (2010) foram fundamentais ao desenvolver análises do processo de justiça de transição, tão complexo e sensível.

No terceiro e último capítulo desenvolvemos os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa e apresentamos nosso produto educacional. A partir da estrutura da aula-oficina de Barca (2004), desenvolvemos os conceitos e as teorias ligadas à pesquisa e ao ensino de história para embasar o nosso produto. Dentro da análise da prática de aula, os conceitos de consciência e cultura histórica, a partir de Cerri (2011), foram analisados bem como o conceito de literacia histórica de Lee (2006), todos estes no sentido de produção do conhecimento histórico em sala de aula, por estudantes e professores, para que este conhecimento exerça a função de significar historicamente a vida dos estudantes. Este aspecto da função do ensino de história é desenvolvido por Ramos (2018) que, com base na matriz disciplinar de Rüsen, apresenta as cinco fases da aprendizagem histórica: *interesses*, *ideias*, *método*, *apresentação* e *funções*. Estruturamos esta seção de forma a refletir sobre estes conceitos aplicados à prática do ensino de história seguindo o modelo de aula-oficina, desde o recolhimento, análise e sistematização das ideias prévias, passando pelo desenvolvimento das aulas com base em análise de fontes históricas até a produção de narrativas que demonstrem a progressão do conhecimento histórico que pode significar historicamente a vida cotidiana dos estudantes.

Dedicamos as últimas sessões deste capítulo ao desenvolvimento do produto educacional. Apresentamos as fontes selecionadas e indicamos os métodos

e procedimentos práticos de análise de fontes de diferentes naturezas, para em seguida apresentarmos as sugestões e propostas de trabalho em sala de aula, como modelos de atividades formulários de coleta de ideias prévias, indicações de análise dos dados coletados, sugestões de trabalho com as fontes selecionadas e indicações de atividades posteriores. O resultado final de nossa pesquisa é a sugestão de quatro diferentes sequências didáticas que enfocam recortes específicos do tema de nosso trabalho, nos quais apontamos diferentes fontes e diferentes sequências de trabalho para que os estudantes compreendam os conceitos e desenvolvam o conhecimento histórico.

1. 31 DE MARÇO A 05 DE OUTUBRO: LONGOS 24 ANOS

Nosso objeto de pesquisa específico é o período da abertura política e da Assembleia Nacional Constituinte. Portanto, trata-se de um período de profundas mudanças, um nó paradigmático entre duas estruturas sócio-políticas da sociedade brasileira, marcado pela passagem da ditadura militar (iniciada com o golpe civil-militar em 31 de março de 1964) para a chamada Nova República (inaugurada formalmente com a promulgação da Constituição federal em 05 de outubro de 1988).

Muito além de uma contextualização histórica e um levantamento historiográfico sobre o período ditatorial, (desde o golpe civil-militar de 1964 até a institucionalização da ditadura militar, embora o façamos de forma breve), e do momento constituinte (desde os debates sobre a convocação da assembleia até a promulgação da constituição), compreendemos que há duas abordagens a serem consideradas sobre este período, necessárias à uma melhor compreensão de nosso tema específico. A primeira diz respeito a todo o aparato jurídico, político, social e administrativo que os “atores” da abertura política e da constituinte precisaram lidar. A segunda, diz respeito a toda a estrutura construída ou fortalecida durante o período ditatorial que se fez presente e demonstrou imenso poder ao permanecer no ordenamento jurídico, social e cultural da “Nova República”, regida pela “Constituição Cidadã”, influenciando nosso cotidiano trinta e três anos após a promulgação e trinta e seis após a saída do último general-presidente (ditador). Paulo Arantes nos questiona e responde a sua própria indagação de maneira provocativa:

Tudo somado, o que resta afinal da ditadura? Na resposta francamente atravessada do psicanalista Tales Ab'Sáber, simplesmente tudo. Tudo menos a ditadura, é claro. Demasia retórica? Erro crasso de visão histórica? Poderia até ser, tudo isto e muito mais. Porém, nem tanto. Pelo menos a julgar pelo último lapso, ou melhor, tropeço deliberado, mal disfarçado recado a quem interessar possa: refiro-me ao editorial da *Folha de S.Paulo*, de 17 de fevereiro de 2009, o tal da “ditabranda” (ARANTES, 2010, p. 205).

Em um dos artigos publicados na mesma obra, *O que resta da ditadura*, Zaverucha desenvolve um pouco mais a temática ao afirmar que, apesar das conquistas progressistas da Constituição Federal de 1988, como a descentralização do poder e os importantes benefícios sociais, quando analisamos as cláusulas relacionadas com as Forças Armadas, Polícias Militares estaduais, sistema judiciário militar e de segurança pública em geral, percebemos que a “[...] Constituição permaneceu praticamente idêntica à Constituição autoritária de 1967 e à sua emenda

de 1969” (ZAUERUCHA, 2010, p. 45), ou seja, a Nova República herdou as estruturas de segurança moldadas e/ou fortalecidas na ditadura.

Vindo, eventualmente a me tornar fastidioso, porém entendendo a necessidade de reiterar a mesma obra, o próprio título do capítulo de Bercovici, *O direito constitucional passa, o direito administrativo permanece*, mostra que grande parte da estrutura administrativa que ainda forma a “máquina estatal” foi criada e desenvolvida na ditadura:

No caso brasileiro, a Constituição democrática de 1988 recebeu o Estado estruturado sob a ditadura militar (1964-1985), ou seja, o Estado reformado pelo PAEG (Plano de Ação Econômica do Governo), elaborado por Roberto Campos e Octávio Gouvêa de Bulhões (1964-1967). O PAEG, e as reformas a ele vinculadas, propiciou a atual configuração do sistema monetário e financeiro, com a criação do Banco Central do Brasil (Lei no 4.595, de 31 de dezembro de 1964), do sistema tributário nacional (Emenda Constitucional no 18, de 1o de dezembro de 1965, e Código Tributário Nacional, Lei no 5.172, de 25 de outubro de 1966) e da atual estrutura administrativa, por meio da reforma implementada pelo Decreto-Lei no 200, de 25 de fevereiro de 1967, ainda hoje em vigor (BERCOVICI, 2010, p.78-79).

Fábio Venturini (2014), por sua vez, analisa as permanências ditatoriais em nossa sociedade contemporânea apontando a ocorrência empírica do fenômeno por ele apontado nas grandes manifestações de 2013. Iniciadas por movimentos de esquerda contrários ao aumento da tarifa do transporte público, as manifestações foram apropriadas por movimentos de direita que canalizaram as inquietudes sociais para pautas genéricas após os grupos conservadores sentirem-se ameaçados em sua estrutura de privilégios (VENTURINI, 2014, p.11-25). Segundo ele, é uma evidência da permanência de “um aparato repressivo com alta capacidade técnica no combate ao inimigo interno, estruturas econômicas voltadas às mesmas burguesias autocráticas e um aparato cultural que contribui para a dominação, a ordem e a disciplina” (VENTURINI, 2014, p. 61).

Dessa forma, na primeira seção deste capítulo, iremos analisar o golpe civil-militar e a ditadura militar de forma breve, tendo como referência principal a obra de Marcos Napolitano, *1964: História do regime militar brasileiro* (2019). Obras de autores como Daniel Aarão Reis (2014), Jorge Ferreira (2007) ou Carlos Fico (2004, 2008, 2014), entre outros, serão fundamentos para apontarmos diferentes interpretações e diferentes abordagens do período ditatorial.¹⁶

¹⁶ Não temos a pretensão de apresentar tais discussões e análises de forma exaustiva ou completa, visto que a produção historiográfica sobre a ditadura militar é colossal. Brayan Lee Thompson Ávila (2015, p. 53), apresenta um levantamento bibliográfico em sua dissertação de mestrado em história social pela UEL no qual 520 dissertações ou teses tem como objeto de pesquisa os conceitos Ditadura

Estas diferentes abordagens abrem margem para diferentes discussões e, a título de exemplo, a própria periodização da ditadura é controversa e apresenta diferentes marcos com diferentes justificativas. Marco Antônio Villa afirma que a ditadura se inicia em 1968 com o AI-5 e se encerra com a aprovação da lei da anistia em 1979 (VILLA, 2014, p. 9). Daniel Aarão Reis concorda com Villa ao definir o fim da ditadura em 1979 quando foram revogados os Atos Institucionais (REIS, 2014, p. 10) e teria surgido um “Estado de direito autoritário”. “Em outras palavras: no período de transição *já* não havia uma ditadura, mas *ainda* não existia uma democracia” (REIS, 2014, p.110, grifo do autor). Porém, ele considera o regime como ditatorial a partir do Ato Institucional em 1964 (REIS, 2014, p. 3 e p. 149). Carlos Fico, por sua vez, com quem temos a ousadia de concordar, defende a ideia de que desde o golpe houve ditadura (FICO, 2017, p. 53-58).¹⁷ Há ainda linhas historiográficas que defendem permanências ditatoriais durante o processo de transição pois este ocorreu sob a tutela militar. Segundo Adriano Codato, “a consolidação do regime liberal-democrático dar-se-ia apenas nos governos Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso” (CODATO, 2005 *apud* LIEBEL, 2015, p. 70).

Com uma abordagem diferente, Denise Rollemberg desenvolve a ideia de que, independentemente das explicações historiográficas (que ela explica como controle total dos militares sobre o processo de abertura, com avanços e retrocessos de acordo com os conflitos internos dos militares e com a garantia, por parte dos civis, apenas do não revanchismo), foi a memória coletiva¹⁸ que, construída, determinou que a sociedade como um todo fora (e é) essencialmente democrática e se tornou vítima da imposição de um golpe e de uma ditadura militares impostos, contra os quais havia lutado intransigentemente (ROLLEMBERG, 2010 *apud* LIEBEL, 2015, p. 71).

Para analisar o processo de abertura política e o processo da Assembleia Nacional Constituinte, desde os embates em torno de sua convocação até a promulgação do texto final, nos valeremos das obras mencionadas, porém

Militar, Regime Militar ou Ditadura Civil-Militar. Somente em nosso programa de pós-graduação, o ProfHistória, oito dissertações propõe temáticas ligadas ao ensino do período da ditadura militar. Cf. Anexo F.

desta dissertação. Para análises mais profundas sobre levantamentos bibliográficos e análises interpretativas sobre a ditadura, ver FICO, 2017 e NAPOLITANO, 2016.

¹⁷ Carlos Fico aborda a periodização da ditadura em seu artigo *Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas* (FICO, 2017, p. 53-58).

¹⁸ Importante também apontar outros temas ligados à produção de deslocamentos da memória sobre a ditadura: 01-guerrilheiros eram a resistência democrática 02-a anistia era recíproca 03-a sociedade era contra a ditadura (mencionado acima) (ÁVILA, 2015, p. 80).

também utilizaremos as teses de doutorado de Ozias Paesi Neves (2017), de Maria Helena Versiani (2013) e de Fábio Venturini (2014), todas abordando aspectos da constituinte e da constituição federal além das obras de juristas como, Cícero Araújo (2013) e Leonardo Augusto de Andrade Barbosa (2018).

Um último apontamento a ser destacado quanto à estrutura deste capítulo é que pretendemos, também, no decorrer do texto, apontar paralelos e mesmo comparações entre os contextos, processos e acontecimentos no Brasil e em outros países, principalmente da América Latina, subcontinente no qual vários países foram dominados por golpes/regimes autoritários/militares no período abordado por este trabalho.

1.1. GOLPE CIVIL-MILITAR E DITADURA MILITAR

Segundo Napolitano (2019), no começo de 1964, dois projetos históricos se contrapunham e clamavam pelo “reposicionamento claro dos atores políticos e sociais”, contudo, naquele momento, os projetos da esquerda e da direita para a sociedade eram irreconciliáveis. Para o autor, existe a perspectiva de que “o governo Jango foi inapto para lidar com os conflitos e que os radicais de esquerda prepararam o cenário para o golpe”, o que pode conter uma meia verdade, na medida em que “o golpe foi muito mais do que mero produto de uma conjuntura de crise política. O golpismo de direita, liberal ou autoritária, nunca aceitou o voto popular, o nacionalismo econômico, a agenda distributivista, a presença dos movimentos sociais de trabalhadores”. A direita rotulava as políticas de Jango como populistas e subversivas. Ainda argumenta o autor, que “o golpismo da direita nunca aceitou a presença das massas seja como eleitoras ou como ativistas de movimentos sociais, na Quarta República brasileira, a “República de 46”. O golpe de 1964 não foi apenas contra um governo, mas foi contra um regime, contra uma elite em formação, contra um projeto de sociedade, ainda que este fosse politicamente vago” (NAPOLITANO, 2019, p. 66).

O golpe ocorreu em um contexto geopolítico de polarização entre os blocos divergentes de esquerda e de direita em meio a crises econômicas e políticas no Brasil. Nas palavras de Carlos Fico,

As transformações estruturais do capitalismo brasileiro, a fragilidade institucional do país, as incertezas que marcaram o governo de João Goulart, a propaganda política do Ipes, a índole golpista dos conspiradores,

especialmente dos militares — todas são causas, macroestruturais ou micrológicas, que devem ser levadas em conta, não havendo nenhuma fragilidade teórica em considerarmos como razões do golpe tanto os condicionantes estruturais quanto os processos conjunturais ou os episódios imediatos. Que uma tal conjunção de fatores adversos — esperamos todos — jamais se repita (FICO, 2004, p. 56).

Como evidências das condicionantes estruturais, durante todo o século XX até o fatídico, porém não inédito 31 de março, ocorreram sucessivas tentativas golpistas no Brasil.¹⁹ Em 1954 os mesmos setores da sociedade que protagonizariam o golpe de 1964 foram os responsáveis pela crise institucional que culminou com o suicídio de Getúlio Vargas. Após a eleição presidencial de 1955, Juscelino Kubitschek só tomou posse em janeiro de 1956 após um contragolpe constitucionalista liderado pelo General Henrique Lott. Por fim, em 1961, após a renúncia de Jânio Quadros, a posse de João Goulart foi garantida pela mobilização da campanha da legalidade e pela adoção do parlamentarismo, após negociação entre o Congresso e os ministros militares até então dispostos a impedir a posse de João Goulart (DELGADO, 2005, p 494).

O golpe de 1964, por sua vez, foi o produto de uma série de circunstâncias, que permeavam a sociedade e o poder brasileiro durante a primeira década de 1960. Havia o elemento externo, ligado ao contexto da Guerra Fria, principalmente após a Revolução Cubana e o fracasso da invasão à Baía dos Porcos; havia o elemento anticomunista nas forças armadas; e havia o elemento ligado à participação dos Estados Unidos na conspiração golpista por meio da Operação *Brother Sam*. Internamente, no campo político e midiático, uma das principais estratégias foi a campanha de desestabilização do governo de Jango, organizada principalmente a partir dos estudos do IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) e do IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática), com propaganda ideológica e mobilização da classe média e rendeu frutos a partir da tendência anticomunista típica de setores da classe média (FICO, 2014, p. 28-30).

No campo político, em especial na relação entre o executivo e o

¹⁹ Para os golpes de Estado ocorridos no Brasil, podemos mencionar duas passagens. Na primeira, Elio Gaspari menciona uma metáfora ligada ao jogo de xadrez: “Geisel, que fizera o primeiro lance, jogava com as brancas depois de ter participado de quatro golpes vitoriosos, em 1930, 37, 45 e 64. Sabia como se ganha. Por ter perdido em outras três ocasiões (1955, 61 e 65), sabia onde e como se fracassa. Dizia com frequência: ‘Esse negócio de golpe é muito difícil. Vi sete, posso falar’”. (GASPARI, 2002, p. 26). Na segunda, Paulo Arantes cita o discurso de posse de Fernando Henrique Cardoso em 1994, quando este anunciou que iria encerrar a Era Vargas, missão iniciada pela ditadura: “Pois foi exatamente essa a missão histórica que a ditadura se impôs, inclusive na acepção propriamente militar do termo “missão”. Erraram o alvo em agosto de 1954; reincidiram em novembro de 1955; deram outro bote em 1961, para finalmente embocar em 1964, arrematando o que a ciência social dos colegas do futuro presidente batizaria de “colapso do populismo”. (ARANTES, 2010, p.217).

legislativo, os sinais também eram de crise. Após o retorno ao presidencialismo em uma vitória plebiscitária, Jango, instituído dos plenos poderes presidenciais atribuiu mérito pessoal à vitória que foi subsidiária de diversos grupos opositores e seus líderes (Magalhães Pinto, Carlos Lacerda, Adhemar de Barros) que viam no presidencialismo um caminho ao poder nas eleições de 1965 (REIS, 2014, p. 27). Tanto Daniel Aarão Reis quanto Carlos Fico apresentam o longo caminho de Jango com oposição ferrenha no congresso, o que causou uma espécie de colapso político chamado de “paralisia de decisão” (FIGUEIREDO, 1993, p. 24-26) que, aliado ao seu perfil de fracas convicções que tendia à moderação e ao diálogo, resultava em falta de confiança inclusive das esquerdas. (REIS, 2014, 25-29 e FICO, 2014, 31-37).

Falhando na política conciliatória, sem possibilidade de aprovar medidas no Congresso (nem mesmo o pedido de estado de sítio que precisou retirar), pressionado pela esquerda e com o conselho de Brizola de que o golpe viria da esquerda ou da direita²⁰, Jango decidiu-se por uma estratégia, segundo Carlos Fico, desastrada (FICO, 2014, p. 38): governar por meio de decretos com apoio popular capitalizado por grandes comícios, o primeiro deles em 13 de março na Central do Brasil, sendo seguido por vários outros até as comemorações do dia do trabalho com planos para realizar o maior dos comícios em São Paulo (REIS, 2014, p. 32). A resposta foi rápida. Amplos setores conservadores da sociedade, por exemplo, a Igreja Católica e a grande imprensa, alegando a ameaça de ser implantado um sistema trabalhista-sindicalista no Brasil, passaram a apoiar abertamente o golpe. A Marcha da Família com Deus pela Liberdade, já em 19 de março, expressou este apoio, inclusive com o uso de simbologias anticomunistas e da Revolução Constitucionalista (um dos cartazes dizia: 32+32=64). (NAPOLITANO, 2019, p. 55-56).

Os atores civis, todos no palco, precisavam de mais um protagonista para iniciar a peça: os militares. Eles assumiriam o protagonismo da conspiração e, em questão de dias, do golpe. A “Revolta dos Marinheiros”, reunião realizada no dia 25 de março, pela Associação dos Marinheiros e Fuzileiros Navais, era uma explícita

²⁰ Segundo Denise Rollemberg, “às vésperas de 1964, o golpe estava no ar e podia vir – e vinha – de diferentes partes: a renúncia de Jânio Quadros, a recusa dos ministros militares à posse de João Goulart, a solução parlamentarista, a tentativa de o presidente já empossado governar sob estado de sítio, as articulações entre militares e civis, as tentativas de organização da luta armada, a formação de organizações que a defendiam” (FERREIRA, 2007, p. 47). O clima golpista, segundo a autora, estava no ar e acirrava os ânimos tanto de apoiadores como de opositores.

insubordinação ao comando militar, interpretação que foi muito utilizada pela mídia (REIS, 2014, p. 34). O estopim, entretanto, foi a participação de Jango na festa da Associação dos Suboficiais e Sargentos da Polícia Militar, no Automóvel Club do Brasil, outro evento de militares subalternos que foi caracterizado como quebra da disciplina e da hierarquia militar (FICO, 2014, p. 46).

Podemos perceber, portanto, que a desestabilização que tinha como objetivo destituir o presidente João Goulart, só se consumou como golpe, em 31 de março de 1964, a partir da iniciativa militar. A conspiração golpista civil-militar, que deixou de ser apenas retórica radical para se consolidar apenas às vésperas de 31 de março, concluiu um longo processo de articulação da desestabilização civil com uma ação militar pouco planejada e repleta de iniciativas imprevistas²¹ (FICO, 2014, p. 55).

Vencida a mobilização militar, em reunião conjunta da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, que se iniciou na noite de 02 de abril, o presidente do Congresso, Moura Andrade declarou vacância da presidência da república e, aos gritos de “*Canalha!*”, empossou o presidente da Câmara, Ranieri Mazzili. Este fato ocorreu a despeito da declaração de Darcy Ribeiro, chefe da casa civil, informando que o presidente João Goulart ainda estava em território nacional em pleno exercício de seus poderes constitucionais.²²

Entretanto, Mazzili ocupou o cargo de presidente da república por menos de duas semanas e sob os auspícios do general Costa e Silva. Ele foi, inclusive, enquadrado por ele: ao chama-lo de ministro, Costa e Silva exortou Mazzilli a chama-lo de “general” (GASPARI, 2002, p. 283).

O general criou o Comando Supremo da Revolução que era integrado, além de Costa e Silva, pelo vice-almirante Augusto Hamann Rademaker Grunewald e pelo brigadeiro Francisco de Assis Correia de Melo (FICO, 2014, p. 88). Foi o comando supremo quem editou o Ato Institucional (AI) em 09 de abril, sem designação de número, pois se pressupunha único. O ato Institucional foi o resultado de uma preocupação, já do início do novo regime, em legitimá-lo. Portanto, partia da tese do jurista Francisco Campos, autor da constituição de 1937 (Estado Novo), que afirmava

²¹ Para o processo de consumação do golpe, com diversos conflitos, beirando confrontos armados, hesitações e negociações das mais diversas naturezas, ver a obra *A ditadura envergonhada* de Elio Gaspari (2002), que descreve com linguagem quase novelesca os meandros do golpe.

²² BRASIL. Congresso Nacional. Sessão conjunta. Diário do Congresso Nacional, Brasília, Ano XIX, n. 2. 85, 03 abr. 1964, p. 90-91. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=J&DataIn=3/4/1964>. Acesso em 30 abr. 2020.

ser a “revolução” a fonte legítima do poder, não sendo necessária, portanto, a aprovação do AI pelo Congresso Nacional (FICO, 2014, p. 92). O AI mantinha o congresso aberto e o sistema judiciário em funcionamento, instaurando inclusive “eleições” para o executivo federal. Porém, ao mesmo tempo, cassava os direitos políticos de lideranças parlamentares, sindicais e militares, bem como intelectuais e técnicos ligados ao regime deposto (NAPOLITANO, 2019, p. 69-70).

A 11 de abril, em meio a disputas e conflitos de poder entre a cúpula da “revolução”, o General Castelo Branco foi eleito, indiretamente, presidente da república, o que, junto da edição de medidas “legais”, demonstrava a preocupação do novo regime em manter um arcabouço legal que o legitimasse (NAPOLITANO, 2019, p. 65). A característica de legalidade, preocupação presente em todo o período da ditadura militar brasileira, preocupação que, inclusive, a distingue de outras ditaduras no cone-sul, será retomada de forma recorrente neste trabalho. Segundo Carlos Fico (citando um plano de contingência elaborado pelo embaixador dos Estados Unidos no Brasil, Lincoln Gordon, ainda em 1963, portanto bem anterior à deflagração do golpe), uma das condições para o apoio do governo estado-unidense ao golpe era a:

[...] formação de um governo alternativo pelas “forças democráticas” (isto é, pelos golpistas) para que fosse possível reconhecê-lo e, assim, descartar Goulart. Seria preciso que tal governo alternativo do Brasil estivesse controlando alguma região significativa do país e clamasse por legitimação internacional, caracterizando uma situação de insurgência ou beligerância que, tradicionalmente, no universo diplomático, permite o reconhecimento da legitimidade do novo governo em detrimento do anterior (FICO, 2008, p. 71).

Além da Operação *Brother Sam*²³, que apesar de haver sido enviada se tornou desnecessária, podemos perceber que o apoio estado-unidense ao golpe foi profundo e estratégico e contou com a atuação dos golpistas brasileiros garantindo um aparato legal que tornasse, ao menos aparentemente, legítimo o “novo regime”. Élio Gaspari (GASPARI, 2002, p. 144) chamou esta prática evidente da violência política e materializada em dezessete atos institucionais de “desordem legiferante nascida com a noção segundo a qual ‘a Revolução legitima a si própria’”. Segundo Priscila Antunes (ANTUNES, 2008, p. 215-216), o próprio Comando Supremo da Revolução, instituição em si garantidora da legitimidade, foi “sacrificado” pelo risco de operar de forma autônoma e aleatória para que se mantivesse um sistema formal representativo e parlamentar. A eleição do general Castelo Branco marca esta escolha

²³ Força tarefa naval enviada às costas brasileiras. Entretanto, o golpe se tornou vitorioso antes da chegada da frota à costa fluminense (FICO, 2008, p. 66).

dos golpistas, pois dessa forma, preservava-se a sucessão de chefes do executivo (evitando a personalização do regime como viria a ocorrer no caso chileno de Pinochet). Além disso, a elaboração da carta constituinte em 1967, e a presença formal de dois partidos, inclusive um deles “opositor”, manteriam essa legitimidade, ou ao menos sua busca e aparência, até o fim do regime.

1.1.1. INSTITUCIONALIZAÇÃO E REPRESSÃO DA DITADURA MILITAR

Os quatro anos iniciais da ditadura foram marcados pelo cerceamento das liberdades, por uma intensificação nos movimentos contestatórios e pelo recrudescimento do aparato legal do regime. Os atos institucionais número dois, três e quatro evidenciam a preocupação, já abordada, em legitimar o regime. Grosso modo, as edições dos atos institucionais ocorreram após o regime ser ameaçado por reveses da política formal ou da sociedade civil. O AI-2 foi uma resposta à derrota do governo nas eleições para os governos estaduais em 1965. Este ato se destaca pelo intervencionismo federal, por outra rodada de cassações de mandatos e direitos políticos e pela criação do bipartidarismo, com a instituição do partido governista Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e do partido de oposição consentida Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Note-se a preocupação com a permanência de uma oposição parlamentar, que seja para mero teatro político. O AI-3, por sua vez, foi editado de maneira preventiva, visto que se antecipou às eleições estaduais que ocorreriam em 1966 e determinou que estas fossem indiretas, pelas respectivas assembleias legislativas estaduais e de forma nominal (NAPOLITANO, 2019, p. 78).

A maior medida, no sentido de institucionalizar e legitimar o regime, contudo, foi determinada pelo AI-4, no qual Castelo Branco convocou o congresso para, segundo o parágrafo primeiro do primeiro artigo do ato, discutir, votar e promulgar o projeto de Constituição apresentado pelo presidente da república (NEVES, 2017, p. 30-31). Interessante notar que o regime criou um aparato legal altamente burocratizado e sistematizado no sentido de criar uma “roupagem democratesca”. Na prática o AI-4 revogou a Constituição de 1946 (que já havia sido violentada em 1964), e explicitou as intenções do regime: para além de um resgate da normalidade e da ordem, seu objetivo era a institucionalização do regime militar, construindo uma ordem jurídico-legal autoritária. Esta ordem testemunhou,

paulatinamente, um esgarçamento da coalizão golpista de 1964 que se fragmentou e, já no primeiro ano, começou a aderir a movimentos oposicionistas. Segundo o regime, esta era a justificativa para as medidas cada vez mais autoritárias (NAPOLITANO, 2019, p. 80-81). Para evidenciar este ponto, cabe a longa citação de Cícero Araújo:

[...] o regime autoritário brasileiro preocupou-se, muito mais do que o argentino, com sua própria institucionalização, através de normas e procedimentos que, para além da mera aparência de legalidade, servia a propósitos derivados da necessidade mesma de regular seus conflitos internos, como se verá adiante. É claro que nada disso retira o caráter essencialmente repressivo da ditadura que, através de instrumentos como o AI-5 e de uma máquina semiclandestina de perseguição aos opositores, podia suspender, da noite para o dia, todas as normas ou procedimentos e deixar qualquer cidadão à mercê de uma violência extrema, cuja simples ameaça já poderia dissuadi-lo de pendores oposicionistas. Porém, e a despeito disso, tais propósitos institucionalizantes, quando fazia sentido buscá-los com algum rigor, emprestavam à ditadura brasileira peculiaridades que a contrastavam com suas “primas” do Cone Sul. E se essa busca fez, de fato, algum sentido na fase inicial do regime (antes da promulgação do AI-5), fez mais sentido ainda na longa fase derradeira, quando seus líderes passaram a se comprometer com um projeto de “distensão” ou “abertura” que, intencionalmente ou não, marca o início da transição para a democracia. [...] ao manter o Congresso e seu calendário eleitoral e, ao mesmo tempo, criar um novo sistema partidário [...] o regime permitiu o desenvolvimento de novas referências político-eleitorais. [...] os países em que ditaduras simplesmente aboliram o regime eleitoral e parlamentar, sem colocar nada no lugar, assistiram ao retorno das velhas agremiações partidárias, com seus símbolos e seus líderes ou herdeiros diretos. (ARAÚJO, 2013, p. 337)

A abertura política, marcada pela forte presença institucional do regime ditatorial, carregou consigo vários pontos de permanência que perduraram por anos após o fim da ditadura. Portanto, a institucionalização do regime e sua legitimação por meio de aparatos legais era uma preocupação constante e foram utilizadas mesmo nas fases mais autoritárias do regime. O arbítrio, linha de regra, era escamoteado por uma rede burocrática e legal desenvolvida para sua legitimação, o que resultava em um ciclo perverso e autoritário. Uma consequência, segundo a referência logo acima, pode ser percebida na reforma partidária do período de abertura. Os tradicionais partidos, com fortes lideranças do período anterior ao golpe, ou deixaram de existir ou perderam espaço para os novos partidos e suas lideranças que surgiram no cenário político da abertura, tema que será tratado à frente.

Mais uma vez temos presente as permanências da ditadura que delinearam a abertura política e a formação da “Nova República”, pois o “aparato repressivo com alta capacidade técnica no combate ao inimigo interno, [...] e um aparato cultural que contribui para a dominação, a ordem e a disciplina” (VENTURINI, 2014, p. 61) garantiram que a ditadura perdurasse mesmo que não houvesse ditadura,

ou seja, deixou marcas profundas na sociedade democrática.

Com isso, é possível desmistificar o mito, produzido pela imprensa conservadora, da ditabranda²⁴ segundo a qual, em 1968 “a boa intenção dos militares ‘castelistas’ fora traída e emparedada pela linha dura”. (NAPOLITANO, 2019, p. 318). A despeito das divergências internas das forças armadas, em especial do exército, as medidas autoritárias puderam ser sentidas desde os primeiros dias da implantação do regime. Esta confusão conceitual, que ousamos classificar eufemisticamente de mal-intencionada, pode ser explicada, ao menos em parte, pela análise de um segmento de reta que tem como dois extremos a democracia e o totalitarismo (CASTILHO, 2016, p. 9). A *participação plena* e sua *negação plena* teriam entre si uma figura intermediária, com a qual a “ditabranda” estaria identificada visto que no Brasil, entre 1964 e 1968, havia limitações à participação, porém também havia uma série de instituições formalmente democráticas. “Vê-se, portanto, que essa operação de enquadramento classificatório do período pós-1964 na famigerada *teoria do autoritarismo*, contribuiu para *abrandar* a torpe realidade da ditadura militar no Brasil”. (CASTILHO, 2016, p. 9, grifo no original). Segundo a análise de Carlos Fico,

[...] houve variações na intensidade da repressão durante a Ditadura Militar: em certos momentos, como na fase imediatamente posterior ao golpe ou na conjuntura que se iniciou em 1968, a repressão foi muito intensa; em outras fases, como no período seguinte às primeiras punições (junho de 1964 a outubro de 1965) e durante a “distensão” e “abertura” políticas promovidas nos governos Geisel e Figueiredo, o número de punições decresceu. Por causa dessas variações, alguns analistas classificaram o período de combate à luta armada como o “auge da repressão” (1968/1974), enquanto outros, sublinhando a coexistência do regime político de exceção com períodos de diminuição relativa da coerção, mencionaram o neologismo burlesco “ditabranda”. Na verdade, essa aparente “ciclotimia” encobre um penoso processo de evolução e involução demoradas que correspondeu à montagem, ao apogeu e à decadência de um complexo e poderoso sistema nacional de segurança e informações. Tal sistema somente se consolidou entre 1969 e 1970, mais de cinco anos depois do golpe, e sua desmontagem se se estenderia para além da volta do país à democracia política - com resquícios persistindo ainda hoje. (FICO, 2001, p.18)

Portanto, utilizando mais um argumento, agora empírico, como dizer que não há ditadura (ou que “não é tão ditadura assim”) quando, no período de governo

²⁴ Os liberais civis, que reviram seu apoio ao golpe, e os generais, alinhados à ala militar menos autoritária que a chamada linha dura, argumentam que o período entre 1964 e 1968 não é uma ditadura, mas um regime de exceção, constitucional. Segundo eles o período considerado ditatorial teve início em 1968, após o Ato Institucional nº 5 (AI-5). O termo “ditabranda” se tornou notório com o editorial da Folha de São Paulo, de 17 de fevereiro de 2009. Ver mais em NAPOLITANO, 2019, p. 69-95 e em CASTILHO, 2016.

de Castelo Branco, ocorreram 65% das punições, previstas nos Atos Institucionais²⁵ de todo o período ditatorial? Se mencionarmos apenas o saneamento militar, neste período ocorreram 90% das punições (NAPOLITANO, 2019, p. 73). Mesmo a tortura já havia começado a ser usada nas semanas subsequentes ao golpe num contexto no qual numerosos chefes militares que assumiram o controle dos Inquéritos Policiais Militares defendiam a permanência no poder, indefinidamente, até que fossem erradicados o comunismo e o varguismo (REIS, 2014, p. 41).

O rápido recrudescimento do regime pode ser percebido já nas primeiras semanas após o golpe quando algumas das instituições e personalidades públicas que haviam apoiado o golpe, passaram a apresentar discordâncias com o movimento golpista e com aquilo que eles consideravam distinto de suas intenções no momento do apoio. Este se baseava na necessidade, segundo estes grupos, de uma intervenção cirúrgica que salvaria o país de uma suposta ameaça comunista. Com o início da institucionalização do regime, e as primeiras arbitrariedades, os dissidentes começaram a pulular nos meios antes simpáticos ao golpe, Carlos Lacerda é um exemplo, vindo, inclusive, a participar de uma frente ampla contrária ao regime alguns anos mais tarde.

O tabuleiro estava configurado da seguinte maneira: grupos liberais deixaram o apoio ao regime, a institucionalização dava claros sinais de autoritarismo, a fachada de ordem constitucional já não justificava o regime de exceção e os movimentos ligados à luta armada começavam a ganhar destaque. Assim, somos levados a enfatizar o ano de 1968 quando, após meses de atos e manifestações sendo duramente reprimidas, com consequências graves, protagonizados pelos movimentos estudantis e pelos operários, também pela intensificação das ações das guerrilhas armadas contra o governo,²⁶ foi editado o Ato Institucional nº 5 (AI-5). Este ato fechava o congresso, atribuía poderes praticamente ilimitados ao presidente que poderia intervir em estados e municípios e suspender sumariamente os direitos políticos de qualquer cidadão brasileiro, institucionalizava a censura prévia e o fim do *habeas corpus* e, tacitamente, legitimava a prática da tortura²⁷ (NAPOLITANO,

²⁵ Dentre uma série de punições previstas, mencionamos banimento, cassações de aposentadoria, de disponibilidade e de mandato, demissão, suspensão dos direitos políticos, entre outros.

²⁶ Ver livro do jornalista Zuenir Ventura. VENTURA, Zuenir. **1968: o Ano Que não Terminou**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

²⁷ Ver edição especial da Folha de São Paulo, de 08 de dezembro de 2018, em memória aos 50 anos do AI-5. “O Ato Institucional nº 5, marco do período mais duro da ditadura militar, entrou em vigor há meio século. Editado em 13 de dezembro de 1968, no governo do marechal Costa e Silva, o AI-5 deixou

2019, p. 94).

Os anos seguintes, os chamados anos de chumbo, foram marcados pela dura repressão, pelo desenvolvimento da cultura de consumo, traço do “milagre econômico” e pela política ufanista.

A repressão foi estruturada por meio de um tripé: produção de informações, vigilância-repressão policial e censura. (NAPOLITANO, 2019, p. 99). Os órgãos, agências e institutos do regime, vários deles pré-existentes, eram o eixo do tripé repressivo. O Serviço Nacional de Informações (SNI), subordinado diretamente à presidência da República, foi criado em 1964 pelo general Golbery de Couto e Silva. Dentre suas funções, uma das principais era “a responsabilidade de superintender e coordenar as atividades de informações e contra-informações no país, em particular as que interessassem à ‘segurança nacional’” (ANTUNES, 2008, p. 218).

Outros órgãos de destaque no sistema de repressão eram as unidades estaduais de polícia política (Departamentos de Ordem Política e Social – DOPS) e, a partir de 1969 o Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI), o qual foi criado a partir da Operação Bandeirante (OBAN), uma organização que apesar de apoio do governo, não era oficial. A OBAN exercia um trabalho coordenado de diversas instâncias do Exército, da Marinha, da Polícia Militar do Estado de São Paulo, da Polícia Federal e do DOPS. A partir desta estrutura, e com base em diretrizes sigilosas, preparadas pelo Conselho de Segurança Nacional, foi implantado o Sistema de Segurança Interna no País (SISSEGIN), consolidado pelo sistema CODI-DOI, no qual o CODI (Centro de Operações de Defesa Interna) era responsável pelo planejamento e coordenação das medidas de defesa articulando o trabalho de diversas instituições e o DOI (Destacamento de Operações e Informações) fazia o “trabalho sujo”, comandados por oficiais de baixa patente, tradicionalmente truculentos (FICO, 2001, p. 115-123)

Esta estrutura, montada ao longo do regime pode ser expressa como a base da Doutrina de Segurança Nacional, que se caracteriza por diretrizes gerais das ditaduras da região do cone-sul. Segundo Enrique Serra Padrós, uma de suas premissas:

um saldo de cassações, direitos políticos suspensos, demissões e aposentadorias compulsórias. O mais radical decreto do regime também abriu caminho para o recrudesimento da repressão, com mortes e desaparecimentos de militantes da esquerda armada. Passados 50 anos, Folha lança edição especial com levantamento, entrevistas e histórias de vítimas do AI-5. Disponível em <<http://temas.folha.uol.com.br/50-anos-ai5/>>. Acesso em 04 dez. 2020.

[...] é a rejeição da ideia da divisão da sociedade em classes, pois as tensões entre elas entram em conflito com a noção de unidade política, elemento basilar daquela. Segundo os princípios da DSN, o cidadão não se realiza enquanto indivíduo ou em função de uma identidade de classe. É a consciência de pertencimento a uma comunidade nacional coesa que potencializa o ser humano e viabiliza a satisfação das suas demandas. Nesse sentido, qualquer entendimento que aponte a existência de antagonismos sociais ou questionamentos que explicitem a dissimulação de interesses de classe por detrás dos setores políticos dirigentes é identificado como nocivo aos interesses da “nação” e, portanto, deve ser combatido como tal. Mais do que isso, tal coesão política pressupõe o fim do pluralismo político, condição essencial para a resolução dos conflitos e de seus elementos centrífugos (PADRÓS, 2008, p. 144).

Portanto, a lógica da repressão tinha como base a coesão social e a exclusão dos conflitos e contradições internas. “A principal recomendação da doutrina era o combate interno ao comunismo” (FICO, 2004, p. 38). Todo o aparato repressivo foi fundamentado nesta base, considerando que o subversivo seria aquele elemento desestabilizador, o inimigo e estranho, aquele que não tem direito de pertencer à nação.

Presente em vários países da América Latina, a Doutrina de Segurança Nacional promoveu verdadeiras atrocidades, com níveis e características distintas em cada país, porém em comum a brutalidade com que as forças estatais foram usadas para atingir o objetivo e purgar a sociedade. Esta brutalidade escalou e foi classificada como Terrorismo de Estado (TDE). Segundo Paulo Eduardo Arantes:

Seja como for, algo se rompeu para sempre quando a brutalidade rotineira da dominação, pontuada pela compulsão da caserna, foi repentinamente substituída pelo terror de um Estado delinquente de proporções inauditas. A tal ponto que até Hobsbawm parece não saber direito em qual dos extremos do seu breve século XX incluir este último círculo latino-americano de carnificinas políticas, no qual não hesitou em reconhecer a “era mais sombria de tortura e contraterror da história do Ocidente” (ARANTES, 2010, p. 208, grifo no original).

Esta lógica de TDE é um terrorismo de grande escala, estatal, que se autoriza transgredir os marcos jurídicos e ideológicos tradicionais, se valendo de métodos não convencionais para eliminar a oposição política e o protesto social (PADRÓS, 2008, p.153). Entre as décadas de 1960 e 1980, com períodos específicos diversos, vários países da América Latina, o Brasil inclusive, se valeram do TDE de maneiras distintas, porém com presença marcante da violenta e sistemática eliminação dos opositores:

[...] há um certo consenso entre as organizações de direitos humanos de que no Uruguai, por exemplo, a característica repressiva marcante foi a aplicação da tortura e o encarceramento prolongado, enquanto no Chile foi o exílio maciço, e na Argentina o desaparecimento forçado. Entretanto, todas essas

modalidades de experiências traumáticas foram praticadas em todos os países da região, incluindo o Brasil e o Paraguai. (PADRÓS, 2008, 164).

Podemos perceber que o TDE era generalizado e fazia parte da política da DSN. No caso argentino, com base na *ley de seguridad nacional* os destacamentos da inteligência do *Ejército* impregnaram todos os recantos do país com férrea vigilância castrense, com grau de violência impossível de ser justificado: saneamento ideológico responsável pelo sequestro de crianças e mulheres grávidas, o desaparecimento em massa de dez mil pessoas que já foram oficialmente comprovadas e de outras vinte mil alegadas e ainda não reconhecidas pelo governo (ANTUNES, 2008, p. 203).

No caso chileno, de Pinochet, a criação da *Dirección de Inteligencia Nacional (DINA)*, de forma semelhante à criação do DOI-CODI no Brasil, foi inicialmente implementada sem respaldo jurídico, era diretamente subordinada à Pinochet e o Decreto nº 521, que o criava seis meses após a sua existência, continha, inclusive, três artigos secretos, publicados em um anexo de circulação restrita, que a autorizavam a cometer as atrocidades que seriam realizadas por seus agentes. Além das semelhanças entre sua criação e à do DOI-CODI, a *DINA* também era o órgão central do sistema de inteligência, responsável pela articulação da DSN no Chile (ANTUNES, 2008, p. 226).

Desafiando a lógica causa e efeito, a DSN empreendia a política de expurgo da sociedade e de negação do contraditório, porém dependia da presença do inimigo para se justificar. A título de exemplo, podemos citar o caso brasileiro, no qual é possível identificar a difusão de informações pela comunidade de informações que interpretava ou traduzia as suas versões, informando às diferentes instâncias governamentais, o que segundo eles, apenas a partir do trabalho do SISSEGIN fora possível combater os “vilões” (Marighella) e os “traidores” (Lamarca) (FERREIRA, 2007, p. 186).

Após o fim da guerrilha do Araguaia, em 1974²⁸, portanto, compreendendo que o objetivo da DSN havia sido alcançado, podemos imaginar que houvesse um retrocesso no aparato repressivo. Porém, com base na necessidade de se criar inimigos para justificar sua existência, houve expansão substancial na estrutura do SNI (ANTUNES, 2008, p. 219), afirmando a presença de grande perigo e

²⁸ Para os movimentos revolucionários e a luta armada, ver texto de Denise Rollemberg (FERREIRA, 2007, p. 43-92). Para um balanço historiográfico do tema, ver FICO, 2017, p. 42-51.

necessidade de combate ao PCB e sua “ameaça comunista”, inclusive com infiltração de espiões no MDB (FERREIRA, 2007, p. 186). O desdobramento paranaense desta onda repressiva ao PCB e, conseqüentemente, ao MDB, conhecida como Operação Marumbi, pode ser verificado no trabalho de Leandro Brunelo, que analisa o Inquérito Policial Militar 745 (IPM 745), no qual podemos encontrar o caso de Abelardo de Araújo Moreira, médico em Arapongas, exilado e posteriormente preso, o qual indicaremos, no terceiro capítulo, como fonte histórica a ser trabalhada em sala de aula (BRUNELO, 2006).

Priscila Antunes conclui seu capítulo com uma síntese comparativa entre as doutrinas de TDE nos regimes argentino, brasileiro e chileno: na Argentina a ditadura pouco se institucionalizou, não criou vínculos significativos com a sociedade política e carecia de legitimidade devido ao altíssimo nível de violência; no Brasil o alto grau de institucionalização acompanhou a separação entre o governo e a instituição militar (que já apresentava divisões internas antes do golpe) e o forte apoio da elite econômica nacional. Os procedimentos de tortura foram institucionalizados, porém não foram assumidos oficialmente pelos militares. O caso do Chile, por fim, apresentou um elevadíssimo grau de institucionalização e foi personificado pelo general Pinochet. A carta constitucional do regime desinstitucionalizara o regime anterior. A repressão, em níveis elevadíssimos, sem controle algum e com grande autonomia, contava com a cumplicidade e apoio de parcela da elite política (ANTUNES, 2008, p. 239-240).

Classificando este período como o auge dos regimes ditatoriais²⁹, com o sistema repressivo atuando de forma sistemática e profunda, ao menos no caso brasileiro, podemos perceber a ocorrência simultânea do auge econômico do regime. Após a promulgação do AI-5, com conseqüente recrudescimento da repressão aos movimentos contestatórios, inclusive sociais e sindicais, além dos estudantes, a “máquina produtiva” se viu com as engrenagens lubrificadas e prontas para produzir os resultados econômicos, esperados desde o golpe.

Após um período recessivo no governo de Castelo Branco, o crescimento econômico médio de 11% entre 1969 e 1973, chamado de milagre

²⁹ Auge este simbolizado pela coalizão dos serviços de inteligência de todo o cone sul no fim de 1975, com representantes de Argentina, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, chamado de Grupo ou Operação Condor, que tinha como objetivo atuar em conjunto na perseguição e repressão a pessoas de todos os países membros em qualquer dos países. (ANTUNES, 2008, p. 228).

econômico, aliado à política de expansão do crédito, capitaneada por Delfim Neto, possibilitou que, na primeira metade dos anos setenta, a classe média, mesmo a baixa, pudesse adquirir o primeiro fusca e o sonho da casa própria poderia se tornar realidade (NAPOLITANO, 2019, p. 148-163). Graças ao desenvolvimento econômico seria possível construir uma imagem ufanista do país e do regime, legando apenas aos perseguidos e aos familiares a consciência da brutalidade da ditadura. A Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP) foi a agência de propaganda criada pelo governo de Médici para propagar a euforia desenvolvimentista com o símbolo do Brasil transformado em um canteiro de obras “faraônicas”. A disputa interna aos militares, porém, podia ser percebida em duas linhas das peças de propaganda produzidas pela AERP. Uma delas era ufanista, positiva e encorajadora (*Pra frente Brasil. Ninguém mais segura este país*) e a outra era radical e ligada à linha dura, (apresentava discursos de “guerrilheiros arrependidos e tinha peças como *Brasil: ame-o ou deixe-o*) (REIS, 2014, p. 70 e FICO, 2004, p. 38).

João Manuel Cardoso de Mello e Fernando A. Novais, reservam 13 páginas da *História da vida privada no Brasil* (1998) para descrever os novos padrões de consumo que a sociedade adquiriu e como estes padrões modificaram o seu comportamento. Eles descrevem as novidades dos alimentos (industrializados, condimentados, refrigerantes), bem como novos: padrões de vestuário feminino e masculino, produtos de higiene, eletrodomésticos, produtos farmacêuticos, centros de compras como os supermercados, *shopping centers* e lojas de departamentos, a produção da infraestrutura necessária para a produção e circulação destas novas mercadorias e que atenderiam a este mercado consumidor em expansão. Este foi um período no qual mesmo algumas parcelas populares da população puderam ter acesso a tais itens de consumo. Neste período “a visão de progresso vai assumindo a nova forma de uma crença na modernização, isto é, de nosso acesso iminente ao ‘Primeiro Mundo’”. Segundo os autores, este padrão permaneceu até o fim da década de 1970, quando o pessimismo iria tomar lugar, pouco a pouco (MELLO; NOVAIS, 1998, 560-574).

Os graves problemas produzidos por esta política econômica seriam sentidos já a partir de 1974 como consequência da crise do petróleo, mas até então, o regime pode capitalizar os resultados a seu favor, fundamentando o ufanismo adotado neste período:

É inegável que, para a imensa maioria da população pouco envolvida com a ideologia revolucionária da esquerda e sem uma opinião política muito clara e coerente, o Brasil vivia tempos gloriosos no começo dos anos 1970: pleno

emprego, consumo farto com créditos a perder de vista, frenesi na bolsa de valores, tricampeão do mundo de futebol. Grandes obras “faraônicas” eram veiculadas pela mídia e pela propaganda oficial como exemplos de que o gigante havia despertado, como a Ponte Rio-Niterói, a Usina de Itaipu e a Rodovia Transamazônica. Para os mais pobres, a fartura, ainda que concentrada, fazia sobrar algumas migalhas. Era a materialização do projeto Brasil Grande Potência, o auge da utopia autoritária da ditadura, que não deixou de seduzir grande parte da população e da mídia. (NAPOLITANO, 2019, p. 160-161)

O sentimento de alienação perante a esta pesada propaganda era geral. Aqueles que não estavam ligados diretamente aos movimentos oposicionistas e mesmo aos movimentos armados, não sentiam a repressão e podiam aproveitar o chamado milagre econômico.

Dessa forma, os anos de chumbo foram sedimentados sobre o tripé repressivo e sobre o ufanismo econômico, aliando ao discurso uma prática de concentração de renda que tornava impossível a denúncia contra os abusos, ao menos no senso comum, fortalecendo ainda mais a máquina repressiva. A oposição formal encontrava-se, portanto, em uma conjuntura “patética”, enfrentando a repressão do regime e testemunhando o apoio popular ao governo. Neste quadro teve início o processo de sucessão presidencial de Médici (NAPOLITANO, 2019, p. 236). Para a “eleição”, visto que não havia possibilidade de vitória, Ulysses Guimarães lançou uma chamada anticandidatura, cruzando “o país denunciando a farsa da eleição indireta” (BARBOSA, 2018, 151). A farsa se consumou com a eleição e posse de Ernesto Geisel em 1974 que, em seu governo, iniciou o lento processo de abertura. Tão lento que, segundo Kinzo, pode ser analisado da seguinte forma:

Tratou-se do caso mais longo de transição democrática: um processo lento e gradual de liberalização, em que se transcorreram 11 anos para que os civis retomassem o poder e outros cinco anos para que o presidente da República fosse eleito por voto popular. Para propósito analítico, pode-se dividir este processo em três fases. A **primeira**, de 1974 a 1982, é o período em que a dinâmica política da transição estava sob total controle dos militares, mais parecendo uma tentativa de reforma do regime do que os primeiros passos de uma transição democrática de fato. A **segunda** fase, de 1982 a 1985, é também caracterizada pelo domínio militar, mas outros atores – civis – passam a ter um papel importante no processo político. Na **terceira** fase, de 1985 a 1989, os militares deixam de deter o papel principal (apesar de manterem algum poder de veto), sendo substituídos pelos políticos civis, havendo também a participação dos setores organizados da sociedade civil (KINZO, 2001, p. 4-5, grifo nosso).

Ao fim do momento constituinte, concluída a passagem da ditadura para a democracia e construída a Nova República, não podemos dizer que a tutela dos militares findou nem que a democracia de nossa sociedade é sólida e segura como a transição. Vejamos, portanto, os passos deste longo processo.

1.1.2. ABERTURA POLÍTICA LENTA, GRADUAL E SEGURA

O nome de Geisel surgiu a partir do consenso militar que tinha de um lado a linha dura do regime, grupo do qual fazia parte Costa e Silva e Médici, responsáveis pela gestação do AI-5, e de outro lado o grupo castelista, estrategistas, protagonistas do golpe, os quais eram mal vistos pela linha dura. Segundo Napolitano (2019), Geisel era ambíguo e apresentava medidas que pendiam hora para um lado hora para o outro, entretanto, a política de distensão acabou sendo empregada nos termos do regime, termos os quais partiam:

[...] do princípio de que era necessária uma retirada estratégica dos militares do coração do Estado, sem ameaçar os princípios da “Revolução” de 1964: segurança e desenvolvimento. Em outras palavras, era preciso iniciar uma normalização da vida política, que no jargão político da época significava **consolidar o espírito de tutela do AI-5 em princípios constitucionais**, abrandar o controle da sociedade civil, sem necessariamente dar a ela espaço político efetivo no processo decisório, e, em um futuro incerto, devolver o poder a civis identificados com as doutrinas que inspiraram 1964 ou que, ao menos, não lhes fossem hostis. [...] os mandatários brasileiros [são aconselhados] a iniciar uma “descompressão lenta e gradual” o quanto antes, para não perder o controle do processo sob o risco de um novo e mais terrível ciclo repressivo, ou coisa pior, o aumento descontrolado da participação popular no processo político (NAPOLITANO, 2019, p. 237, grifo nosso).

É evidente, neste contexto, a preocupação com a institucionalização do regime e com a sedimentação dos princípios que moveram o golpe de 1964, sejam eles: a ordem, o desenvolvimento e a não-participação popular nas decisões do país. A expressão em destaque, citada acima e que une “AI-5” e “princípios constitucionais”, por mais ambígua que possa parecer, demonstra justamente essa preocupação do governo militar.

Podemos, portanto, perceber que o regime, desde abril de 1964, buscava se legitimar e o processo de distensão, com abertura lenta, gradual e segura,³⁰ seguiria este princípio. Não tanto pela maestria dos militares, mas pelas condições conjunturais, externas e internas, que se apresentavam. O fim do milagre

³⁰ Segundo Jorge Zaverucha, o contexto de perda de aliados civis, do fim da guerrilha e de conflitos militares entre “profissionais” e a “comunidade de inteligência”, levou Geisel “a optar, a partir de 1974, por uma abertura lenta, gradual e extremamente prolongada. Segundo ele, o sucesso desta política de “contenção da abertura” (diferente de abertura por contenção) foi evidente e pode ser percebido na “continuidade da ingerência militar na política interna brasileira, mesmo após o fim do regime de exceção. A Constituição de 1988 prova o êxito da estratégia do general Geisel e de seus aliados civis no Congresso Nacional” (ZAUERUCHA, 2010, p. 43).

econômico pesava nas classes médias e trabalhadoras. Seu fracasso era evidente na inflação, que “dava os primeiros trotes para se tornar galopante”, no retrocesso do consumo e nos arrochos salariais, e foi resultado, entre outros, da crise do petróleo de 1973 que “em meados dos anos 1970 fez sangrar fortemente a economia brasileira. Muito rapidamente o país tornou-se exportador de capitais, obrigando-se a [...] aumentar as exportações para financiar as importações de petróleo e [...] o endividamento externo” (FERREIRA, 2007, p. 253).

Ainda com relação às condicionantes externas, houve um *turning-point* na política externa dos Estados Unidos. Neste período, pós-Vietnã, havia se encerrado a longa história de apoio às ditaduras militares latino-americanas. Este modelo mostrara-se ineficiente e politicamente custoso. Principalmente a partir do governo de Jimmy Carter, a estratégia seria de recuperação do prestígio estado-unidense aliando política externa e direitos humanos. Portanto, o apoio viria para os processos de abertura política nos diversos países sob o julgo de ditaduras³¹. Os eventos ligados à advertência de Washington para o general-presidente Geisel sobre violação de direitos humanos e ligados ao Acordo Nuclear com a Alemanha, medida tomada pelo general-presidente em sinal de nacionalismo militar, demonstram a mudança de postura na política externa (FERREIRA, 2007, p. 251).

As manifestações contrárias ao regime voltaram a ganhar corpo. O assassinato do jornalista Vladimir Herzog em 1975, que havia se apresentado voluntariamente no DOI-CODI e a posterior divulgação da foto de seu suposto suicídio publicada nos jornais, catalisou os jornais e criou uma situação complexa, visto que a censura e a repressão permaneciam. Estes mecanismos do regime, por sua vez, contribuíram para o esboço de “uma frente oposicionista formada por empresários, políticos liberais, políticos de esquerda, movimentos sociais, movimento estudantil.” (NAPOLITANO, 2019, p. 248) Esta frente, a despeito de suas profundas diferenças, inclusive a respeito do conceito de democracia, suspenderam as diferenças justamente em resposta ao recrudescimento do regime.

Difícilmente conseguiremos definir se a abertura foi decidida por Geisel e pelo regime ou se foi a condição encontrada para que eles respondessem à

³¹ O período marcado pela redemocratização de todas as ditaduras militares do cone sul evidencia este apoio: “En 2005 la democracia en Brasil cumplió 20 años. En Uruguay, 1985 fue también el marco final del gobierno autoritario. En la Argentina, la dictadura militar terminó en 1983. La larga dictadura de Stroessner, en Paraguay, acabó en 1989 y la de Pinochet, en Chile, en 1990” (FICO, 2008, p. 11).

crescente mobilização contra o governo ainda sobe a tutela do AI-5. Resta-nos o amparo em uma análise apresentada por Carlos Fico sobre o projeto de distensão do governo de Geisel e de Golbery:

[...] a dissolução dos partidos vinha sendo discutida por Geisel e Golbery desde pelo menos 1975, tanto quanto o fim do AI-5 e a anistia (GASPARI, 2004, p. 89-91). Ou seja, o projeto de Geisel estava delineado desde o início de seu governo e previa todas essas etapas, sendo as mais importantes a autoanistia, o enfraquecimento do MDB com o fim do bipartidarismo e a escolha de novo presidente militar por via indireta. Assim, apesar da campanha, a anistia não foi “ampla, geral e irrestrita” e perdoou os torturadores. Novos partidos foram criados. A Campanha das Diretas não impediu que o Colégio Eleitoral atuasse mais uma vez. [...] A Constituição de 1988 foi marcada pelas demandas que mobilizaram as manifestações sociais do final da ditadura. Mas a saída do regime militar foi controlada pelos militares. [...] no final do processo, a insistência de Paulo Maluf em candidatar-se à Presidência da República “poderia, perigosamente, romper a frágil arquitetura inicial de Golbery/Geisel e do primeiro Figueiredo, lançando o país em agruras econômicas e financeiras, numa transição por colapso.” [...] Os partidos políticos, então, tomaram a frente do processo “para evitar retrocesso ou rupturas” e, de fato, concertaram a derrota de Maluf e a saída da ditadura. [...] Ou seja, a Aliança Democrática e a Nova República foram o coroamento da distensão lenta, gradativa e segura (FICO, 2017, p. 65-66).

Dessa forma, iniciado o processo de abertura política e, confortavelmente olhando-o do futuro, podemos analisar as tensões geradas por este processo. O fim da década de 1970, foi marcado pela tensão do regime com espasmos de autoritarismo³² e o crescimento do número de ações dos movimentos ligados à frente oposicionista, como os estudantes, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Associação Brasileira de Imprensa (ABI), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Neste contexto, no qual a luta pela democracia ganhava as ruas, a anistia era uma das grandes bandeiras de luta e o MDB, em uma agenda agressiva, chegou a lançar a campanha pela Assembleia Constituinte. “Desenhava-se o pior dos cenários para o regime: a convergência entre a oposição das entidades civis, o partido de oposição e os protestos de rua, lugar tradicionalmente ocupado pelas esquerdas e pelos

³² Um dos marcos do autoritarismo exercido por Geisel já durante o processo de abertura política foi o “Pacote de abril”. Após dissolver o congresso por duas semanas (primeira quinzena de abril de 1977), sob a tutela do AI-5, o governo editou as emendas constitucionais nº 7 que reformava o poder judiciário, afetando todas as suas esferas, e nº 8 que operava uma profunda reforma política: eleições indiretas para governadores e para senadores (ambos eleitos pelas assembleias legislativas, majoritariamente arenistas/governistas, dando origem aos “senadores biônicos”), mandato de seis anos para presidente da república, alteração na composição da câmara dos deputados que ampliava a representação dos “rincões” do Brasil, majoritariamente arenistas. Com o pacote de abril, Geisel executou um “surto ditatorial para garantir a restauração democrática. Era muito típico para surpreender” (REIS, 2014, p. 98-100). Por se tratar de emendas constitucionais e autoritárias, o então Senador Paul Brossard apelidou o pacote de *Constituinte do Riacho Fundo*, nome da granja na qual os “notáveis” de Geisel se reuniam para a outorgar as leis (NEVES, 2017, p. 99).

movimentos sociais” (NAPOLITANO, 2019, p. 266).

O movimento operário também voltou à cena em 1978 após uma década de repressão e impossibilidade de mobilização. A grande greve eclodida em maio daquele ano foi inovadora e assumiu ares de confronto, pois os operários não organizaram piquetes, fáceis de serem reprimidos pelas forças policiais, mas entraram nas fábricas e, ao lado das máquinas, se recusaram a iniciar os trabalhos. Cerca de 40 mil trabalhadores deixaram a sociedade perplexa ao mostrarem suas reivindicações de protagonismo na luta pela democracia. O novo sindicalismo trouxe um grande problema à frente ampla, pois no contexto da abertura política, não havia a previsão da participação política do movimento operário nem da distribuição de renda. Este movimento demonstrou que já há algum tempo os operários estavam se organizando. Nos anos seguintes, a frente oposicionista esfacelou-se e a distensão ganhou contornos de negociação entre os liberais e os militares, frustrando os movimentos sociais (NAPOLITANO, 2019, p. 275-277).

Já sob o governo de João Baptista Figueiredo, dois movimentos alteraram a organização do terreno de disputa. A luta pela anistia, que estava organizada em todo o país e reivindicava a anistia ampla, geral e irrestrita, organizou diversos congressos no fim da década de 1970 e dela faziam parte uma série de grupos de esquerda.³³ Entretanto, após vários projetos de lei terem sido rejeitados desde 1968, o governo apresentou sua proposta em 1979 na qual excluía da anistia os presos da luta armada. O projeto incluía entre os crimes anistiados, aqueles conexos aos crimes políticos. Assim, os torturadores e os assassinos do regime poderiam ser anistiados. O projeto de anistia aprovado³⁴, por mais que na forma de um substitutivo, mantinha a essência do projeto enviado pelo governo e criou um problema para a esquerda: como atuar politicamente com este resultado que não atendia às demandas sociais pela anistia ao mesmo tempo em que o governo conseguiu aprovar a reforma partidária que extinguiu o bipartidarismo e demonstrava a fragmentação da oposição? A luta que se colocava no cenário político, a constituinte, legou a verdade da anistia aos familiares (NAPOLITANO, 2019, p. 298).

³³ CONGRESSO NACIONAL PELA ANISTIA. **Carta Convocatória**. São Paulo: Comitê Brasileiro pela Anistia, 1978. Disponível em: <https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/anistia/convocatoria-do-congresso-deops50z130005002.pdf>. Acesso em 30 nov 2019. Também disponível em <https://drive.google.com/file/d/196DZ6K4FKDVOVH52bLDVuX2tr4aYEgmq/view?usp=sharing>.

³⁴ O resultado da aprovação da Lei da Anistia no Congresso Nacional demonstra a perda de apoio e o crescimento da oposição formal ao governo. Apesar de vitorioso, o governo amargou o resultado de 206 x 201 votos para a aprovação da lei (REIS, 2014, p. 11).

O outro movimento diz respeito à série de atentados contra os setores democráticos em processo de articulação, liberais ou de esquerda, praticados, pela extrema-direita, a linha dura do regime, entre 1978 e 1981. Com ataques a alvos diversos, o incômodo do governo, que via ameaçada a segurança e o controle da transição, levou o próprio presidente a manifestar indignação, embora nenhuma ação efetiva tenha sido posta em prática. Contudo, foi o atentado do Riocentro, no qual dois militares que iriam provocar o caos em um *show* de MPB na véspera de Primeiro de Maio, explodindo uma bomba na caixa de energia do pavilhão onde se aglomeravam 20 mil pessoas e explodindo outra no estacionamento. Devido a um acidente, a segunda bomba explodiu ainda dentro do carro. (NAPOLITANO, 2019, p. 295). Segundo Daniel Aarão Reis:

[...] no inquérito aberto pelo governo nada se apurou e não houve punições, embora fossem óbvios os responsáveis. [...] Figueiredo parecia enfraquecido e desmoralizado, e nunca mais foi o mesmo depois desse episódio: não se queria cúmplice do ato terrorista, contudo não tinha força, ou vontade, para ir além das bravatas patéticas, mostrando-se incapaz de controlar aquela conspiração. O fato é que foram tomadas providências, nunca anunciadas e até hoje não sabidas, pois os “órgãos de segurança” não mais se manifestaram. Apesar de não terem sido desmantelados, foram gradativamente desativados, protegidos sempre pelo “corporativismo institucional”, quando não pela solidariedade política (REIS, 2014, p.122).

Apesar da identificação dos dois agentes do DOI-CODI e do costumeiro relatório do inquérito ser produzido incriminando a esquerda, o atentado expôs o esquema da extrema direita, desgastou o governo e o número de atentados rapidamente diminuiu.

Após as eleições para governadores de estados em 1982, com grande vitória da oposição, já no contexto da fragmentação partidária, a sociedade civil e a oposição política se mobilizaram em torno de mais um dos pilares da luta pela abertura política: as eleições diretas para o executivo federal. A campanha em defesa da Emenda Dante de Oliveira, que previa eleições presidenciais diretas já para 1985, ganhou as ruas sob o *slogan* “Diretas Já”, foi encabeçado pelo PMDB (antigo MDB) e contou com a participação das lideranças de todos os partidos de oposição e de várias entidades da sociedade civil. A campanha mobilizou milhões de pessoas em comícios realizados em diversas cidades (só em São Paulo, no comício de 16 abril de 1984, um milhão e meio de pessoas participaram) (REIS, 2014, p. 127). Diante de tamanha mobilização e do impasse do grupo governista para escolher seu candidato à sucessão, o Serviço Nacional de Informações (SNI) construiu quatro cenários possíveis para concluir o impasse e encerrar a abertura política:

- a) prorrogação do mandato por dois anos, seguido de eleições diretas e convocação de uma Assembleia Constituinte;
- b) eleição direta “já”, com aval do governo;
- c) sucessão, via Colégio Eleitoral, conforme Constituição vigente;
- d) “fechamento” e retrocesso, com suspensão do projeto de redemocratização. (NAPOLITANO, 2019, p. 307)

Excluído o segundo cenário pela imprevisibilidade e o último pelo risco de tornar a repressão o gatilho para a explosão social, o governo buscou consensos entre o primeiro e o terceiro. Quando a votação da Emenda Dante de Oliveira ocorreu no Congresso Nacional, em 25 de abril de 1984, sob decreto governamental de *estado de emergência*, a fim de impedir manifestações em Brasília, o resultado foi de 298 votos favoráveis e 65 contrários. Por se tratar de uma emenda constitucional, ela foi derrotada, pois não atingira o quórum legal de maioria qualificada para a aprovação, com dois terços de deputados favoráveis (320 de um total de 480). O índice de abstenção foi assustador: 113 deputados simplesmente não compareceram à votação (REIS, 2014, p. 128).

Após a derrota das Diretas Já, o PMDB iniciou o processo de negociação da transição indireta. Então, o Partido Democrático Social (PDS), nova denominação do ARENA, indicou Paulo Maluf como candidato governista, o que desagradou membros do próprio partido devido a sua trajetória corrupta no governo de São Paulo e criou divisões irreparáveis no interior do partido governista:

O lançamento da candidatura do deputado federal Paulo Maluf, pelo PDS, aprofundaria a cisão interna no partido governista. [...] O presidente do partido, José Sarney, propôs, na ocasião, que fossem realizadas eleições prévias entre os filiados pedessistas, visando o encaminhamento de um nome de consenso à convenção que definiria o candidato oficial do partido. Mas Paulo Maluf refutou a proposta de Sarney, considerando-a uma maquinação contra a sua candidatura [...]. A contenda em relação à realização ou não de prévias para definir o candidato oficial chegaria ao apogeu com a renúncia de Sarney à Presidência do PDS, com as correntes do partido fortemente divididas, rompendo-se qualquer possibilidade de unidade partidária. Porém, mesmo existindo, dentro do partido governista, forte resistência à candidatura de Paulo Maluf, ele seria escolhido o candidato do PDS à Presidência da República, na convenção partidária de agosto de 1984. Contrariados, dissidentes do PDS formariam a Frente Liberal e selariam, com o PMDB e demais partidos da oposição, a chamada Aliança Democrática (VERSIANI, 2013, p. 74-75).

A indicação de Maluf, portanto, possibilitou ao MDB sedimentar a indicação de Tancredo Neves, já há algum tempo articulada, a qual obteve amplo apoio das lideranças do congresso e da frente política formada por dissidentes do PDS, impedidos de votar em candidatos de outros partidos. Eles fundaram o Partido da Frente Liberal e a Aliança Democrática foi sacramentada com a vinculação de José

Sarney à chapa encabeçada por Tancredo Neves.³⁵ “Pactuada com as assinaturas de Tancredo Neves e Ulysses Guimarães pelo PMDB e por Aureliano Chaves e Marco Maciel pela Frente Liberal” a Aliança Democrática foi formada em nome da transição possível, como fruto da derrota das Diretas Já reunindo membros da oposição e dissidentes governistas por motivos distintos (RICARDO, 2019, p. 62). Para selar a Frente Liberal, foi produzido o *Compromisso com a Nação*³⁶ (MACIEL, 2010).

Interessante notar que o então líder do PMDB, Ulysses Guimarães seria um dos candidatos naturais do partido à presidência, porém o nome escolhido foi o de Tancredo. Isto se deu devido à postura de Ulysses durante a ditadura³⁷. Sua dura retórica, se posicionando como líder do então MDB para evitar cassações pessoais de deputados da mesma legenda, desenvolveu uma profunda inimizade com Geisel em particular e uma desconfiança por parte do regime como um todo. Ao fim do processo de negociação, no contexto da abertura, o nome escolhido e aceito pelo regime para ser candidato à presidência deveria ser uma liderança construtiva e moderada: Tancredo Neves (FERREIRA, 2007, p. 268). Este perfil era endossado pela grande imprensa, o que é evidenciado na capa da revista Veja de 19 de setembro de 1984: *Doutor em alianças: Tancredo aperfeiçoou a arte de unir os contrários* (RICARDO, 2019, p. 16).

Tancredo, candidato, declarou que não haveria revanchismo, o que significava a não investigação das violações aos direitos humanos pelo regime. Esta postura é fruto de sua habilidade em articulação política, costurando alianças e apoios de forma complexa. Tancredo e Sarney foram sufragados pelo colégio eleitoral, em 15 janeiro de 1985, com 480 votos favoráveis, 180 contrários e 26 abstenções (REIS, 2014, p. 128). Estava construído um panorama político controlado, previsível, que representava um final feliz para a transição, inclusive com menção, por Tancredo, à convocação imediata da Assembleia Nacional Constituinte (FERREIRA, 2018, p. 43).

Entretanto, em uma ode à imprevisibilidade histórica, Tancredo caiu doente antes de sua posse o que criou um impasse sobre a sucessão: afinal, o vice-

³⁵ De acordo com a legislação eleitoral, a chapa deveria ser formada por dois candidatos do mesmo partido. Sarney, antigo aliado civil da ditadura militar, se filiou ao PMDB (REIS, 2014, p. 129).

³⁶ Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/198652/000836750.pdf?sequence=1>>. Acesso em 21 dez. 2020.

³⁷ Ulysses Guimarães fora um dos principais líderes das Marchas da Família com Deus pela Liberdade, movimento que legitimou o golpe (ANDRADE, 2014, p. 24). Segundo o *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*, filiado ao PSD até o AI-2, Ulysses havia apoiado a deposição do presidente João Goulart, porém se filiou ao oposicionista MDB após entrar em atrito com a ditadura e rapidamente se tornou uma das principais lideranças do partido (ABREU, 2010).

presidente poderia tomar posse sendo que o cabeça de chapa não havia sido empossado? Ulysses Guimarães, presidente da Câmara, porém, desafeto dos militares que contavam com a efetivação dos acordos com Tancredo, seria vetado e colocaria em risco a frágil costura. O presidente militar, em fim de mandato, não queria dar posse a Sarney (NAPOLITANO, 2019, p. 311). A resolução do problema novamente foi construída, dessa vez orquestrada por Ulysses Guimarães que, ciente da gravidade da situação, conseguiu elaborar uma interpretação do texto constitucional de 1967/69 que autorizava a posse do vice-presidente, José Sarney, situação da qual Figueiredo se recusou a participar e saiu pela porta dos fundos do palácio (FERREIRA, 2018, p. 37). Segundo Fábio Venturini, a tradição golpista de nossa sociedade se manteve na própria fundação da Nova República. A posse do presidente da Câmara dos Deputados como presidente da República e a convocação de uma nova eleição no prazo de trinta dias eram prerrogativas do art. 80 da constituição de 1967/69, portanto, a solução negociada era “inconstitucional”, em última análise, era um golpe (VENTURINI, 2013, p. 155).

Foi a Sarney, portanto, designada a função de conduzir o país durante a passagem da ditadura para a democracia, assumindo os compromissos de campanha pela convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, além de herdar um cenário econômico e social caótico. A inflação de março de 1985, mês de sua posse, foi de 10%, o que resultaria em 300% anuais. Este contexto social, político e econômico seria o cenário do processo de convocação da constituinte para o próximo ano, o que criou grande discussão acerca da forma e da legitimidade tanto da convocação quanto da constituinte em si.

Estava, portanto, oficialmente finda a ditadura militar, pois um civil assumira a chefia do executivo após 21 anos. Porém, retomando a questão título da obra de Vladimir Safatle e Edson Teles (2010), “O que resta da ditadura?”, Carlos Fico faz uma importante reflexão:

A anistia de 1979 foi recíproca, isto é, também os torturadores foram anistiados. A eleição do primeiro civil a suceder os militares foi indireta. Essa saída negociada da ditadura geraria, evidentemente, consequências que, até hoje, ainda estamos a enfrentar. Não obstante a passagem do poder aos civis, em 1985, boa parte do sistema repressivo continuou agindo, como o SNI, que somente seria extinto no governo de Fernando Collor de Melo. A agência que o sucedeu, a ABIN, é ainda mal estruturada, não havendo mecanismos sociais de controle efetivo, através do Congresso Nacional, de suas atividades, e, de tempos em tempos, temos notícias de atividades escusas de espionagem no país. O SISSEGIN foi formalmente extinto no final do governo Figueiredo, mas a imagem dos militares ficou definitivamente marcada pelo envolvimento com as atividades brutais praticadas nos DOI e

DOPS. O Ministério da Defesa, depois de muitos percalços, ainda não contou com um ministro verdadeiramente proeminente. Essa, portanto, é uma história que, de algum modo, ainda não acabou (FERREIRA, 2007, p. 200).

São muitos os elementos do período ditatorial presentes em nossa sociedade contemporânea, sobre os quais discutimos brevemente nas páginas precedentes e os teremos como base para analisar as consequências destas permanências no processo da Assembleia Nacional Constituinte, na Constituição Federal da República Federativa do Brasil e em nosso cotidiano, principalmente em sala de aula, nas aulas de história. Para tanto, na próxima seção, analisaremos os processos de convocação, instalação e funcionamento da Assembleia Nacional Constituinte bem como os princípios básicos da Constituição de 1988.

1.2. ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE

No período de desenvolvimento desta pesquisa, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF88) já comemorou trinta e dois anos desde sua promulgação. Isso significa que a Nova República, já com “32 anos de idade”, apresenta um período significativo para a sua análise histórica e a avaliação comparativa entre as intenções dos constituintes e da sociedade que os elegeu, e a realidade contemporânea, analisando o projeto de “um novo Brasil” e sua efetiva construção.

Uma questão que muito nos incomodou durante a pesquisa foi o fato de que a Constituição Federal, vigente hoje, dificilmente pode ser considerada a mesma outorgada em sessão solene da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) em 05 de outubro de 1988. São, até a data desta redação, cento e nove emendas constitucionais³⁸ que, de acordo com os ventos políticos, transformaram um texto, repleto de contradições desde sua versão outorgada, em uma “colcha de retalhos” com diferentes vertentes ideológicas e pragmáticas, atendendo aos interesses de maiorias formadas no congresso, tão voláteis quanto efêmeras³⁹.

³⁸ Para as Emendas Constitucionais ver o portal do planalto em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/quadro_emc.htm>, acesso em 20 dez. 2020.

³⁹ José Eduardo Faria analisa a fragilidade da democracia brasileira ao estudar a relação entre a economia e a democratização e afirma que os acordos construídos no congresso, ordinários ou constitucionais, podem ser revogados e modificados sempre que uma nova maioria, volátil como a anterior, é formada (FARIA, 2013, p. 31)

Outro ponto importante de menção é a abundância documental e de estudos com temáticas ligadas à constituição e à ANC:

Os números que registram a tarefa constitucional são impressionantes. Como exemplos podem ser citados os mais de 212 mil registros eletrônicos relativos a emendas, projetos e destaques, espalhados em mais de uma dezena de bases de dados passíveis de serem acessadas por mais de 150 instituições públicas e privadas do País; as mais de 2 mil caixas com documentos originais da Assembleia; os 308 exemplares do *Diário da Assembleia Nacional Constituinte*, reunidos em uma coleção sintética de 6 e em outra expandida de 39 volumes; as 215 fitas de videocassete, as 1.270 fotos e as 2.865 fitas sonoras de gravação dos trabalhos constituintes; e uma extensa coleção de documentos catalogados pelas bibliotecas (OLIVEIRA, 1993, p. 9).

Por exemplo, a Câmara dos Deputados disponibiliza em sua página o *Portal da Constituição Cidadã*, no qual é possível encontrar o texto vigente e o texto original da CF88, histórico da ANC e das constituições anteriores, diários da ANC, acervo midiático e muitos outros documentos⁴⁰. O Senado Federal, quando das comemorações pelos *25 anos da Constituição Cidadã*, produziu uma série de documentos (semelhantes aos disponíveis na página da Câmara dos Deputados) e uma série de documentários com diversas temáticas ligadas à ANC, à CF88, à participação popular ou às críticas e reflexões sobre a sociedade construída por nós brasileiros, naqueles vinte e cinco anos⁴¹. Com relação aos trabalhos acadêmicos que analisam o período da ANC e a CF88, encontramos em abundância principalmente na área do direito, na qual selecionamos algumas obras que referenciam algumas de nossas análises. Entretanto, nosso foco foram as obras da área da história, as quais analisam tanto os processos da passagem entre a ditadura e a democracia, com ênfase na participação popular e dos movimentos sociais, quanto as permanências do regime militar na Nova República.

Fábio Venturini, para citar uma dessas obras, defende em sua tese que:

Com a saída dos militares da presidência em 1985, toda a estrutura construída em 21 anos se manteve e o “novo” governo, sem generais na presidência, buscou uma repactuação social e reorganização das operações capitalistas internamente, com a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), uma série de pacotes econômicos que se estendeu até a década seguinte, uma reforma constitucional programada (1993) e uma reforma extraoficial durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que consolidou, na prática, o que se sonhou politicamente pelas classes burguesas nacionais durante, pelo menos, a segunda metade do século XX: um governo suficientemente forte para disciplinar a força de trabalho e suficientemente débil para permitir a total e livre atuação

⁴⁰ Portal da Constituição Cidadã, disponível em <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada>. Acesso em 20 dez. 2020.

⁴¹ 25 anos da Constituição Cidadã, disponível em <<http://www.senado.leg.br/noticias/especiais/constituicao25anos/default.htm>>. Acesso em 20 dez. 2020.

empresarial. [...] Embora autointitulado democrático e fundamentado no Direito, este novo Estado, ou a República fundada em 5 de outubro de 1988 com a “Constituição Cidadã”, resultou em poucas possibilidades de representação e participação popular, deixando como legado às gerações das décadas seguintes um aparato repressivo com alta capacidade técnica no combate ao inimigo interno, estruturas econômicas voltadas às mesmas burguesias autocráticas e um aparato cultural que contribui para a dominação, a ordem e a disciplina, com profunda afinidade estrutural para construção do senso comum entre as classes subalternas e exercer amplo controle ideológico (VENTURINI, 2014, p. 61).

Com base nestas reflexões, podemos perceber, de maneira crítica, que a saída dos militares da chefia do poder executivo hipertrofiado, a elaboração de uma constituição participativa e que reconheceu em seu texto uma série de liberdades individuais e de direitos fundamentais baseados nos direitos humanos, a garantia do sufrágio universal, a garantia do *habeas corpus* (para citar apenas alguns de seus princípios), não é sinônimo de uma sociedade justa e igualitária. As permanências históricas de nossa sociedade hierarquizada, patriarcal, autoritária e escravocrata permanecem e, ainda hoje, determinam várias das relações sociais que marcam nosso cotidiano.

Portanto, poderíamos encerrar nossa pesquisa neste momento afirmando que, após vinte e quatro anos entre ditadura e transição democrática, após vinte meses de trabalhos constituintes, inúmeras caravanas à Brasília e mobilizações em diversas cidades de todo o país, nossa sociedade está fadada à tutela econômica e militar, resignando-nos ao nosso trágico destino. Porém, por outro lado, podemos perceber que estes princípios, previstos e “sacramentados” na Constituição, possibilitam à sociedade que se organize e conquiste, pela segunda vez, a garantia destes direitos, afinal, segundo o jogo democrático de forças, as majorias voláteis conduzem os rumos políticos do ordenamento jurídico-social e estas majorias podem ser conquistadas a partir de mobilizações lideradas por diferentes movimentos organizados. Segundo Versiani, durante o período constituinte houve “uma enorme e inédita mobilização política, envolvendo diversas instituições e também grupos sociais organizados” (VERSIANI, 2013, p. 85). Apesar das forças conservadoras presentes na ANC, esta mobilização garantiu a presença destes dispositivos no texto constitucional. Ainda segundo ela, citando Ângela de Castro e Gomes e Emir Sader,

A força da bandeira da redemocratização no Brasil dos anos 1980 é comentada por Ângela de Castro Gomes, na Apresentação da obra *Direitos e cidadania: justiça, poder e mídia*. A autora aponta que, naquele momento histórico, abriu-se o debate no país sobre a inclusão social e a participação popular na gestão pública, tornando-se “indispensável empreender ações que pudessem dotar os diferentes setores sociais, principalmente os mais desfavorecidos, dos recursos necessários ao reconhecimento e à

apropriação dos direitos”. Destaca que a Constituição de 1988 significou de fato um capítulo essencial da história da democracia brasileira, pelos avanços consolidados no sentido da extensão de direitos a setores até então excluídos e pela criação de novos instrumentos para o exercício e fiscalização desses direitos. Na mesma linha, vários ensaios reunidos no livro *Constituinte e democracia no Brasil hoje*, organizado por Emir Sader procuram apontar o quanto se fez presente, naquele processo de reconstitucionalização, a necessidade de a sociedade buscar influenciar a Constituinte, para que representasse, de fato, uma etapa da construção da nacionalidade como força democrática e popular (VERSIANI, 2013, p. 31).

Este período histórico, efusivo em sentimentos e ações ligadas à construção e à defesa democrática, é privilegiado no sentido de se tornar objeto de estudos históricos com os estudantes da educação básica levando-os a analisar fontes e processos que garantiram a marca desta mobilização no texto constitucional, ou seja, na estrutura social de nosso país. Dessa forma, levando em conta também as continuidades autoritárias e ditatoriais presentes no texto constitucional e na sociedade em si, afirmamos que faz parte de nossos objetivos o trabalho com estes conceitos em sala de aula para que nossos estudantes compreendam o período, os caminhos, as conquistas e as frustrações de tamanha mobilização durante a constituinte para que eles percebam a necessidade de seu engajamento cotidiano e permanente na sociedade, como importante forma de conquista de direitos já previstos constitucionalmente, porém negados tacitamente.

É a partir destas reflexões que podemos iniciar as considerações sobre a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que foi o resultado de quase dois anos de trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte e esta, por sua vez, foi convocada como resultado de um longo processo de luta popular pela democratização que marcou todo o período da longa distensão gradual da ditadura. Desde o início da abertura lenta e gradual, as mobilizações populares se avolumaram em consequência da distensão e, ao mesmo tempo, obrigaram a ditadura a acelerar o processo de abertura justamente para que mantivessem o controle do processo. Dessa forma, o movimento da *Constituinte Já* foi herdeiro de uma série de lutas tanto da oposição formal (na época, o MDB) quanto dos movimentos sociais organizados: “crítica ao Pacote de Abril, fim do AI-5, luta pela anistia e, mais adiante, pelas Diretas Já” (NEVES, 2017, p. 33).

O projeto de uma nova constituinte emergira desta onda participativa e se transformara em uma ânsia por participação política na esteira da vitória da Aliança Democrática pela via indireta (eleição de Tancredo Neves), a qual amalgamava as diversas frentes democráticas em busca da afirmação de uma institucionalidade

democrática no país, ou seja, uma constituição democrática (VERSIANI, 2013, p. 78). Podemos afirmar, portanto, que o período por nós analisado é privilegiado quando tratamos da participação popular, pois após um longo período ditatorial, após vários movimentos populares que conquistaram ou não suas demandas, após várias organizações se estruturarem em torno das mobilizações anteriores, os movimentos populares pela participação na constituinte encontraram ambiente efervescente de engajamento por diferentes vias e por diferentes demandas.

Nesta segunda parte do primeiro capítulo, portanto, analisaremos os processos de disputa em torno da própria ideia de constituinte, as negociações envolvendo sua convocação, os desafios jurídicos que permearam tanto os antecedentes como os trabalhos da elaboração do texto constitucional como, por exemplo: a assembleia seria exclusiva ou concomitante ao congresso ordinário? A nova constituição seria produzida a partir de um anteprojeto ou não? A assembleia seria limitada em seus poderes pela constituição vigente até então ou seria onipotente e originária?

O texto concluído foi marcado por princípios que fundaram a *Nova República*, tornaram nosso Estado um *Estado de Direito*, deram a alcunha de *Constituição Cidadã* à nova carta e garantiu a *participação popular direta* nas decisões políticas do país, inclusive na própria elaboração do texto, algo inédito até então. Por se tratar de um marco democrático e fundador da atual república, além do fato deste documento ainda ser válido como a lei máxima de nosso ordenamento jurídico, a compreensão deste processo e deste período é essencial se quisermos que nossos alunos compreendam seu papel de cidadania e tenham plena consciência de seus direitos e de sua responsabilidade perante a sociedade da qual fazem parte como atores e protagonistas.

1.2.1. PREPARAÇÃO PARA O PROCESSO CONSTITUINTE

Carência de legitimidade. Esta foi a condição encontrada por Sarney nos primeiros meses de governo na condição de presidente interino. Ulysses Guimarães exercia o papel de primeiro ministro, liderando a equipe ministerial, que havia sido montada por Tancredo Neves. Esses ministros se reportavam a Ulysses, a despeito do presidente. Neste contexto, as primeiras medidas de Sarney tinham ares

democratizantes, como a reabilitação de dirigentes sindicais e a legalização das centrais sindicais, o reexame de vários projetos de lei enviados pelo presidente anterior e a reunião com a diretoria da União Nacional dos Estudantes (UNE) (FERREIRA, 2018, p. 40). Mesmo após a morte de Tancredo em abril de 1985, por septicemia, Ulysses ainda detinha o controle político. Somente em janeiro de 1986 Sarney iria realizar uma reforma ministerial tirando o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e a Aliança Democrática do epicentro decisório para dar este peso ao Partido da Frente Liberal (PFL) e à ala moderada do Exército (FERREIRA, 2018, p. 46).

É neste período, entre a posse de Sarney, em março de 1985, e o resultado das eleições, em novembro de 1986, que a figura emblemática de Sarney de um presidente incidental, passou por um breve período de inebriante popularidade com a incrível marca de 100% de aprovação, para culminar em seu ocaso com a acusação popular de estelionato eleitoral (FERREIRA, 2018, p. 47).

Para enfrentar a já mencionada inflação anual de 300%, altos índices de desemprego, crise cambial, *déficits* na dívida externa, desequilíbrios fiscais, enfim, uma situação econômica complexa e problemática, o Plano Cruzado foi anunciado no fim de fevereiro de 1986 e obteve sucesso imediato e estonteante. “O desemprego, que naquele momento era de 10,5%, logo caiu para 2,5%. Em janeiro, a inflação foi de 14,98%, enquanto a de abril foi de 0,58%.” (FERREIRA, 2018, p. 46). Isto foi resultado, principalmente, da criação de uma nova moeda, o Cruzado, do congelamento dos preços e das taxas de câmbio. O salário mínimo teve um aumento de 15% e os salários em geral receberam um abono de 8% além da criação de um gatilho inflacionário de reajuste. Resultado: explosão do consumo.

O Jornal da Cidade, periódico da cidade de Apucarana, hoje Tribuna do Norte, uma de nossas principais fontes para o desenvolvimento das propostas de sequências didáticas, acompanhou a euforia e cobriu o desenrolar do Plano Cruzado. Em 06 de março de 1986, por exemplo, a manchete em letras garrafais anunciava: “Sai a tabela dos preços congelados”.⁴² Na segunda página, além da interminável lista de itens, com as respectivas marcas, volumes e pesos, todos com os valores máximos determinados pela Superintendência de Abastecimento e Preços (Sunab), podemos notar estabelecimentos comerciais se valendo dos espaços de propaganda da página

⁴² Os recortes de jornal mencionados estão disponíveis em: < <https://www.projetochave.com.br/fontes>>. Acesso em 21 dez. 2020.

para anunciar seus preços congelados como um “diferencial” para os clientes. Rapidamente surgiu a figura do “fiscal do Sarney”,⁴³ pessoas que, com a tabela de preços nas mãos, fiscalizavam os preços em supermercados e lojas, denunciando à polícia os casos de remarcações (FERREIRA, 2018, p. 47).

A década perdida ganhou mais um halo de esperança, quando a ideia de progresso pode ser sentida novamente. O salário e o crédito aumentaram, a inflação deixou de ser sentida e o poder de compra elevou a popularidade de Sarney que logrou “os louros” do sucesso econômico com níveis “estratosféricos” (FERREIRA, 2018, p. 47). O estrondoso sucesso econômico rendeu os resultados políticos esperados. As eleições de novembro de 1986 garantiram a vitória governista em 22 de 23 estados e renderam 298 das 536 vagas parlamentares para o PMDB, os quais seriam, inclusive, os membros da constituinte (FERREIRA, 2018, p. 49). O PMDB e seu principal aliado, o PFL, os dois partidos da Aliança Democrática, tinham a maioria dos votos do Congresso Constituinte (REIS, 2014, p. 132).

Todavia, já em meados de 1986, grandes parcelas da população, principalmente as empresariais, não mais eram adeptas dos adjetivos efusivos que utilizamos nos parágrafos anteriores. O Plano Cruzado demonstrara sua volatilidade assim que as eleições se encerram. O congelamento dos preços pressionava a produção há alguns meses e os problemas econômicos eram notáveis. A despeito da insistência do governo em manter o plano até as eleições, em poucos meses a produção de algumas mercadorias ficou inviabilizada devido ao congelamento e a escassez foi consequência natural. As prateleiras começaram a se esvaziar e a população com dinheiro, porém sem mercadoria a disposição, fazia filas nos supermercados. A prática de apresentar tabelas de preços regulares, porém entregar os produtos mediante irregular taxa extra, o “ágio”, se generalizou. Sem mercadorias, com práticas abusivas de preços a despeito do tabelamento, o anúncio do Plano Cruzado II por Sarney, poucos dias após as eleições, marcou o início de sua vertiginosa queda de popularidade, tendo em conta que ele ainda iria enfrentar problemas políticos, econômicos e sociais muito graves até o fim de seu mandato

⁴³ O mesmo Jornal da Cidade já havia noticiado a autuação de um supermercado de Apucarana, *Minibox*, após denúncia de Dorival Agostini, morador daquela cidade que comparando os preços em folhetos de propaganda com, segundo ele, alterações dissonantes das determinações do governo federal. Na reportagem de primeira página do jornal, podemos encontrar uma série de denúncias similares efetuadas pelos “fiscais do Sarney” em nossa região. Disponível em: <<https://www.projetochave.com.br/fontes>>. Acesso em 21 dez. 2020.

(FERREIRA, 2018, p. 49 e NEVES, 2017, p. 75).

O breve período de sucesso do Plano Cruzado efemeramente reascendera a esperança de progresso da sociedade, mito que esteve presente na sociedade entre as décadas de 1950 e 1970:

Durante um período relativamente longo, o presente tinha sido melhor que o passado. E o futuro, melhor do que o presente. Mas, progressivamente, a ideia de um futuro de progresso individual vai se esfumando. A sociedade patina, não encontra saídas coletivas que restaurem o crescimento econômico acelerado e a mobilidade social ascendente. E as esperanças vão sendo frustradas, uma a uma: as Diretas Já, a eleição de Tancredo, o Plano Cruzado [...] (MELLO e NOVAIS, 1998, p. 684-685).

Restava, portanto, ainda uma esperança: a refundação da sociedade por meio da Assembleia Nacional Constituinte. Entretanto, esta bandeira de luta da sociedade não era recente. A discussão pela organização de uma constituinte remontava à década de 1970 e encontrava ecos mais ou menos pronunciados à medida que outras mobilizações se tornavam protagonistas no cenário político (NEVES, 2017, p. 33). Portanto, a demanda política pela Constituinte esteve presente por duas décadas, e “era vista como uma panaceia por certos grupos, engodo liberal, por outros”, ambos os grupos, entretanto, se perguntavam se esta constituinte poderia encerrar o autoritarismo e fundar uma sociedade democrática e plural ou se este processo seria apenas mais um sonho utópico (NEVES, 2017, p. 2017)

Segundo Leonardo Barbosa, em 1971 um grupo dissidente do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), considerado o mais combativo e chamado “grupo dos autênticos”, liderou a aprovação da Carta do Recife, na qual o partido reconheceu a necessidade da convocação de uma constituinte. Em 1973 Ulysses promoveu uma *anticandidatura*, percorrendo o país durante a *campanha eleitoral* denunciando a *anticonstituição*. Em 1974 a OAB se pronunciou, durante a V Conferência Nacional com sua campanha pública contra o AI-5 e a constituição em vigor que não era resultado de uma constituinte eleita pelo povo (MICHILES, 1989 apud BARBOSA, 2018, p. 149).

Em 1977, como consequência do Pacote de Abril, o qual modificava as regras para as emendas constitucionais, favorecendo o governo ditatorial, o MDB se lançou ao questionamento deste dispositivo quando, na figura de Freitas Nobre, líder do MDB, afirmou que a medida do governo provocou o debate da constituinte. Não caberia ao MDB apresentar um texto completo pois a constituinte é o povo. Até que em 1978, a convocação de uma Constituinte se tornou proposta de campanha da

Frente Nacional de Redemocratização, ligada ao MDB (BARBOSA, 2018, p. 163).

É a partir da década de 1980 que entidades civis se mobilizaram pela convocação de uma constituinte:

De fato, no correr da década de 1970 e primeira metade dos anos 1980, a demanda pela convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte no Brasil recebeu apoio crescente de diversos setores da sociedade brasileira, inserindo-se no quadro das reivindicações que marcaram os movimentos de resistência ao regime autoritário imposto com o golpe de 64. A proposta de uma nova Constituinte, naquele momento, identificava-se com a luta democrática contra o arbítrio e o autoritarismo, em defesa dos direitos humanos e pela refundação das instituições republicanas nacionais (VERSIANI, 2013, p. 30).

E com uma grande derrota, as *Diretas Já!*, os diversos setores da sociedade que haviam participado da grande mobilização pela Emenda Dante de Oliveira tiveram as expectativas reavivadas com a eleição indireta de um presidente antes opositor que havia prometido a convocação da constituinte. A palavra de ordem, nesse momento, se tornou *Constituinte Já!*, o que, inclusive, tornou possível uma repactuação democrática (VERSIANI, 2013, p. 73).

O resultado desta revitalização de expectativas foi a mobilização e organização dos grupos favoráveis à redemocratização do país não só pela instalação da assembleia, mas também por incentivar e formar a participação popular no processo constituinte, pois, segundo estes grupos, a participação popular era condição essencial para a construção da democracia. Com este princípio, foi fundado em janeiro de 1985 o Movimento Nacional pela Participação Popular na Constituinte (MNPPC), que organizou a criação de pró-participação em outros estados e municípios do país. A própria identidade visual do movimento foi desenvolvida quando Henfil entregou ao MNPPC a imagem que viria a se tornar seu símbolo, sendo usada em grandes eventos da campanha: “uma imensa bandeira, que é uma inspiração livre da bandeira do Brasil sendo planejada e construída pela própria população brasileira. Em sua faixa, o lema e objetivo da bem organizada ação política” (VERSIANI, 2013, p. 88).



Figura 01: Desenho da Bandeira do Henfil (VERSIANI, 2013, p. 88).

A questão imagética ligada ao movimento pró-participação popular também pode ser notada quando foi criado, “pelo Clube de Criação de São Paulo, o *slogan Constituinte sem povo não cria nada de novo*⁴⁴ e um símbolo gráfico, representando pessoas em fila, avançando juntas com um grande lápis nas mãos, como se estivessem empunhando um aríete”. Assim como o desenho de Henfil, este símbolo seria difundido pelo país, “evidenciando o cuidadoso investimento na elaboração de uma linguagem acessível e mobilizadora, na qual a população se visse em ação” (VERSIANI, 2013, p. 97).

Outras iniciativas importantes estavam acontecendo em diferentes locais e com diferentes objetivos. Uma delas foi a criação, em fevereiro de 1985, na cidade de São Paulo, do *Plenário Pró-Participação Popular*, que tinha como objetivo a formulação de instrumentos jurídicos a partir da participação popular para a inserção das propostas no texto constitucional, porém se organizou, a partir de um boletim sobre os debates da constituinte, como mobilizador dos *plenarinhos*, interiorizados geograficamente e capilarizados socialmente, possibilitando a organização da constituição popular, para além das elites políticas. Outra iniciativa importante foi a implantação, por uma rede de entidades civis, do *Projeto Educação Popular Constituinte*, com o propósito de promover a participação popular a partir de ações educativas, junto de diferentes grupos interessados em participar, em diferentes

⁴⁴ Sobre o *slogan Constituinte sem povo não cria nada de novo* ver também BARBOSA, 2018, p.145; NEVES, 2017, p. 79; e VERSIANI, 2013, p. 98.

regiões do país. Além das discussões sobre direitos e cidadania, havia orientações sobre métodos e formas de ações participativas para a construção da cidadania brasileira por meio de “farta produção de cartilhas, artigos e materiais audiovisuais, além da realização de seminários, palestras e debates” (VERSIANI, 2013, p. 90).

Os trabalhos de Ozias Paezi Neves e Maria Helena Versiani, ambas teses de doutorado em História, se dedicam a pesquisar estes movimentos. O primeiro analisa as cartilhas que os movimentos desenvolveram para que a população tivesse certa formação para a participação na constituinte. Segundo as palavras do próprio autor:

[...] uma questão que se coloca e que nos interessa particularmente nesse caso [o contexto da mobilização de forças, afetos e energias reprimidos ao longo da ditadura] é que na dinâmica do jogo político e na configuração complexa que se instalou, “democracia” significava coisas muito diversas para a elite liberal, para os partidos políticos de centro-direita e até para os de esquerda, quem dirá para os movimentos sociais, juristas, intelectuais, etc. Parte da nossa pesquisa foi empreendida na tentativa de compreender alguns de seus significados. Escolhemos construir como objeto uma indagação sobre o imaginário e a educação política de movimentos sociais e como se relacionaram com a demanda e a construção da norma constitucional de 1988. Assim, buscamos em dois marcos dos anos 1980, os movimentos sociais e a Assembleia Nacional Constituinte (1987-8), vestígios de transformações na cultura política brasileira (NEVES, 2017, p. 5).

A segunda analisa cartas enviadas pela população para os constituintes, no contexto da participação popular, a partir de um projeto desenvolvido pelo Prodasen⁴⁵. Este projeto construiu o Sistema de Apoio Informático à Constituinte (SAIC), do qual faz parte o banco de dados com 72.719 sugestões de pessoas de todo o Brasil (MONCLAIRE, 1991, p. 5). Segundo a autora, sua pesquisa se fundamentou nos seguintes pontos:

[...] a leitura das cartas foi feita com a preocupação de situá-las no ambiente cultural em que estavam inseridas e no qual os missivistas interagiam no momento em que escreviam. [...] buscamos relacionar as ideias presentes nos textos das cartas e a forma como são apresentadas com as questões sociais que o Brasil atravessava no momento em que tais cartas foram produzidas e circularam. A análise, assim, tomou em consideração o mundo social em que tais documentos foram produzidos, circularam e se tornaram conhecidos. Este procedimento visou não somente uma melhor compreensão das “questões da ordem do dia” discutidas nas cartas, mas também evitar anacronismos e reduzir os riscos de corromper a análise com pré-julgamentos de valor (VERSIANI, 2013, P. 34).

A mobilização popular pela constituinte contou com tamanho número de experiências e iniciativas pela participação popular que, nos limites de nossa

⁴⁵ À época, Centro de Informática e Processamento de Dados do Senado Federal, hoje, Secretaria de Tecnologia da Informação.

pesquisa, seria impossível mesmo a tentativa de elenca-los mais efusivamente⁴⁶. Entretanto, podemos supor que um traço comum a todos eles, era certo objetivo de criar “estruturas constituintes paralelas para mobilizar e vocalizar os anseios populares” (VERSIANI, 2013, p. 92). Nas próximas páginas iremos analisar alguns aspectos da discussão política, jurídica e organizacional da constituinte desde a convocação e a instalação até seu funcionamento, com apontamentos para alguns dos resultados presentes no texto constitucional.

1.2.2. FORMAÇÃO DA CONSTITUINTE

No ano de 1985, com a iminência da convocação da constituinte, diversos debates de ordem jurídica, política, econômica, social e prática entraram em cena e dominaram as discussões parlamentares, com a novidade de contar com participação da sociedade civil. Os debates permaneceram durante todo o processo constituinte:

Assim, até 1985 a pauta era a demanda por uma nova Constituinte; consolidada essa meta, a pauta passou a ser o tipo de Constituinte que teríamos, até que em novembro de 1985 viesse a emenda de convocação. A partir daí, a preocupação passou a ser trazer o tema da ANC para a população em geral e a votação que concorria com a eleição de governadores, tema muito mais concreto e conhecido do eleitorado. A seguir, em 1987 e 1988 foram as coletas de assinaturas e o constante acompanhamento junto aos parlamentares. (NEVES, 2017, P. 64-65)

Dentre todos os problemas oriundos da discussão acerca da constituinte, um dos principais foi a definição pela forma na qual ela seria convocada. Com base na análise de Leonardo Barbosa (2018), em primeiro lugar, se o poder executivo convocasse a constituinte a partir de um texto base, produzido por um grupo de juristas experimentados, chamados de notáveis, a história constitucional se repetiria e novamente o resultado seria uma carta sem legitimidade, sem participação efetiva da sociedade e com aspecto referendativo do parlamento.

Em segundo lugar, se o executivo convocasse uma constituinte

⁴⁶ Em sua dissertação de mestrado em sociologia, Lucas Coelho Brandão construiu um “banco de dados com a finalidade de dimensionar minimamente a vasta mobilização dos movimentos sociais, sindicatos, associações profissionais e associações de bairro cuja ação coletiva contemplasse o tema da Constituinte” (BRANDÃO, 2011, p. 11). Mesmo apontando que o dimensionamento objetivado seria mínimo, este banco de dados produzido por Brandão, denominado por ele “Linha de Eventos da Mobilização Social na Assembleia Nacional Constituinte”, cobriu 126 páginas de sua dissertação, o que demonstra a magnitude do contexto participativo no período Constituinte.

exclusiva e independente, eleita pela população, sem texto prévio, os problemas diziam respeito às funções ordinárias e legislativas do congresso (quem iria executar essas funções?) e aos próprios limites desta assembleia, visto que a partir de um poder originário, ilimitado, por mais que oriundo da escolha popular, em tese a assembleia teria poder de, inclusive, criar um regime não democrático.

Em terceiro lugar, se o executivo encaminhasse uma proposta de emenda constitucional ao congresso, a qual seria uma proposta de alteração da constituição vigente, não haveria ruptura com a constituição autoritária de 1967/69 e, em tese, a nova constituinte seria limitada pela constituição anterior, o que se traduziria em uma continuidade do regime ditatorial. Além disso, o fato de um congresso, concomitantemente, constituinte e legislativo criaria problemas de legitimidade a uma nova ordem constitucional bem como a sua perenidade, visto que a nova constituição teria poder derivativo.⁴⁷ Dentro desse debate, inclusive, discutia-se a participação ou não dos senadores biônicos no processo constituinte. Eleitos em 1982, eles representavam mais uma continuidade do regime de exceção.

Em quarto lugar, caso a nova assembleia fosse convocada por meio de uma proposta de emenda parlamentar, o poder constituído do congresso seria por uma determinante dele próprio convergido em um poder constituinte, dessa forma, sobrepondo-se aos demais poderes (BARBOSA, 2018, p. 185-201).

Esses problemas eram discutidos e algumas das propostas apresentadas levavam em conta a experiência constitucional brasileira⁴⁸ que tinha como característica a “mão forte” do poder executivo:

[...] até então, todas as Constituintes brasileiras haviam sido convocadas por atos monocráticos: Em 3 de junho de 1822 (portanto, antes da proclamação da Independência), um decreto imperial do príncipe regente convocava a posteriormente frustrada “Assembleia Geral Constituinte e Legislativa”. O Decreto nº 78-B, de 21 de dezembro de 1889, firmado pelo marechal Deodoro, chefe do Governo Provisório, estabelecia a instalação da Assembleia Constituinte para 15 de novembro de 1890, um ano após a proclamação da República. Da mesma forma, em 1933, Getúlio Vargas, também chefe do Governo Provisório, determinou, por meio do Decreto nº 23.102, de 19 de agosto de 1933, a convocação da Assembleia Constituinte. A Constituinte de 1946, por sua vez, foi convocada pela Lei Constitucional nº 13, de 1945, assinada por José Linhares, presidente do STF, que

⁴⁷ Para conceitos de Poder Originário e Poder Derivativo das Assembleias Constituintes ver BARBOSA, 2018.

⁴⁸ Para maiores detalhes sobre as constituições brasileiras, ver material produzido pelo Congresso Nacional, já citado neste trabalho. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/constituicao-cidada/anteriores.html>. Acesso em 21 dez. 2020. Na página do Senado Federal, por sua vez, é possível consultar um breve histórico de cada uma das constituições anteriores. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/noticias/especiais/constituicao25anos/historia-das-constituicoes.htm>>. Acesso em 21 dez. 2020.

provisoriamente ocupava o cargo de presidente da República após a deposição de Vargas. Por fim, a “Constituinte” de 1967 foi convocada pelo Ato Institucional nº 4, de 1966, outorgado pelo general Castello Branco, então presidente da República. Portanto, a convocação da Constituinte de 1987-1988 por ato do Poder Legislativo era uma novidade na história constitucional brasileira (BARBOSA, 2018, p.186-187).

Venturini compila estes dados, afirmando que:

[...] das sete constituições, três foram cartas outorgadas (imperial de 1824, do “Estado Novo”, de 1937, e a ditatorial de 1967/EC nº 1 de 1969). Das quatro elaboradas em assembleias nacionais (1890, 1934, 1947 *[sic!]* e 1988), apenas a de 1988 não foi invalidada por um golpe de estado e ainda está em vigor. As demais foram objeto de ações ilegais de golpistas para adequá-las a interesses de classes dominantes. (VENTURINI, 2013, p. 154).

Essa dubiedade em se manter a tradição monocrática e criar uma prerrogativa inédita e, conseqüentemente, “insegura” para a manutenção dos acordos da abertura “segura”, acaloravam os debates. Os acordos possíveis pendiam ora para continuidades ora para rupturas. Na tentativa de apresentar uma proposta que atendesse às demandas populares, mas que garantisse a frágil estabilidade política, os debates correram durante o ano de 1985 e os episódios demonstram a disputa em torno do projeto de constituição que seria criado.

Em julho foi instituída a Comissão Provisória de Estudos Constitucionais (CEC), presidida pelo Senador Afonso Arinos com a tarefa de escrever um esboço de anteprojeto Constitucional (FERREIRA, 2018, p. 43). Chamada de Comissão dos Notáveis ou Comissão Arinos, era composta por 49 conselheiros designados por Sarney. Afonso Arinos era notório jurista, experiente no campo da diplomacia e como senador. Recebendo críticas de que o texto seria produzido do alto, por uma elite intelectual que pouco ou nada tinha em relação com a população brasileira, a comissão se defendia. Críticas também eram feitas devido à comissão ter sido designada, em sua totalidade, pelo Poder Executivo. Por exemplo, o jurista Fábio Konder Comparato (cuja obra sobre direitos humanos nos auxiliou muito no texto do capítulo seguinte), se negou a fazer parte de um projeto encomendado pelo executivo e escreveu, ele próprio, um anteprojeto constitucional (VERSIANI, 2013, p. 120-123).

A *Comissão dos Notáveis* encerrou seus trabalhos em setembro de 1986 e, ao contrário das desconfianças, não apresentou um documento fiel aos posicionamentos governistas. Sarney inclusive o rejeitou porque, segundo analistas, o texto continha viés parlamentarista e propostas econômicas e sociais consideradas, pelo governo, muito avançadas. Sarney, por sua vez, afirmou que não enviou o texto por ter sido avisado por Ulysses que o projeto seria devolvido (VERSIANI, 126-127).

Apesar de não ter sido aceito como anteprojeto da constituição, o texto foi usado como referência indireta e informal para os parlamentares (NEVES, 2017, p. 70).

Já se encaminhando para mais um tradicional consenso político na história brasileira, Sarney enviou uma mensagem ao Congresso convocando uma Constituinte congressual, ou seja, contrariando os movimentos democráticos, a constituinte seria concomitante ao congresso ordinário, inclusive com os senadores (biônicos) eleitos em 1982, no período da ditadura. Além disso, o pleito parlamentar e executivo dos estados ocorreria simultaneamente (FERREIRA, 2018, p. 44).

Esta mensagem passou a tramitar como Proposta de Emenda constitucional nº 43 de 1985 (PEC 43/85), de autoria do Presidente da República. Ela recebeu propostas de substitutivos, encontrou questionamentos constitucionais e jurídicos, mas foi aprovada em novembro de 1985 como Emenda Constitucional nº 26, com teor praticamente idêntico ao enviado pela presidência (BARBOSA, 2018, p. 204). A aprovação desta emenda foi garantida por ampla maioria formada pela Aliança Democrática. Os protestos contra o caráter conservador desta convocação enfatizavam o desequilíbrio da representatividade, exemplificado pela disparidade do peso eleitoral entre deputados e senadores (ambos constituintes, com os mesmos poderes na assembleia) e, principalmente, pela presença dos senadores biônicos, eleitos em 1982, ainda no período ditatorial e sem a plataforma constituinte na época eleitoral. Havia ainda aqueles que insistiam na necessidade de obliterar os órgãos repressivos para que houvesse condições de funcionamento de uma assembleia constituinte minimamente legítima. Entretanto, a já mencionada ampla maioria garantiu que tais “verborragias” fossem silenciadas, marcando, novamente, a característica transicional da democratização (REIS, 2014, p. 135).

Como consequência da convocação da constituinte pela Emenda Constitucional nº 26, as eleições para os constituintes ocorreriam em consonância com o calendário da disputa eleitoral para os governos dos Estados, o que eclipsou o debate sobre temas constitucionais e, na onda do Plano Cruzado, o resultado foi extremamente favorável ao governo.

Esse processo de eleição dos constituintes resultou na maior vitória eleitoral de um partido nas eleições brasileiras contemporâneas. [...] O partido do presidente Sarney passou a gozar de prestígio com o efêmero sucesso do Plano Cruzado, conseguiu eleger 22 dos 23 governadores e fez a maior bancada na Constituinte, com 52,77% dos deputados e quase 2/3 dos senadores, totalizando 54,46% dos assentos da ANC. (NEVES, 2017, P. 75).

Os constituintes eleitos, portanto, podiam ser divididos em três grandes agrupamentos em certo equilíbrio: progressistas, conservadores e um centro “amorfo”. A tendência pragmática e fisiológica ao centro contudo, se sobressaía (BARBOSA, 2018, p. 206). Em sua pesquisa, Lucas Brandão apresenta alguns estudos, inclusive apontando percentuais ligados à fonte de renda ou ocupação profissional dos constituintes, histórico político-partidário e de tendências/perfil ideológico, que corroboram o predomínio centrista e de fuga dos extremos (BRANDÃO, 2011, 59-61). Estava desenhada uma Assembleia Nacional Constituinte que iria frustrar as expectativas de todos os movimentos democráticos que ansiavam pela participação da sociedade na construção do texto democrático e na autonomia de uma constituinte independente. O cenário conciliador, elitista e continuísta era desolador.

Versiani (2013), evidenciando a complexidade do cenário político brasileiro (em geral) e do Congresso Constituinte recém-eleito (em específico), apresenta outra análise da composição da constituinte. Segundo ela, de todos os constituintes eleitos pelos 11 partidos representados na assembleia,⁴⁹ as considerações podem aparentar contradições e, citando o cientista político David Fleischer, que realizou uma análise socioeconômica e política das bancadas, demonstra que:

[...] surpreendeu-se com o fato de 217 dos 559 constituintes terem apresentado passagem pela antiga ARENA, partido que apoiou o governo autoritário pós-64. Observou, também, que a maior bancada partidária eleita para a ANC – a do PMDB, com 298 parlamentares – contava com 40 ex-integrantes do PDS, partido que sucedeu a ARENA e de extração marcadamente conservadora. [...] No entanto, é plausível realizar outra leitura dos dados de filiação partidária por ele sistematizados. Por exemplo, com base nesses mesmos dados, temos que, excluindo-se o PMDB, as legendas de tendência mais conservadora teriam elegido, em 1986, um total de 203 constituintes, enquanto legendas reconhecidas como “de oposição” teriam elegido 58 constituintes. Com base nesse quadro, se somarmos aos 203 constituintes eleitos por legendas mais conservadoras, aqueles 40 do PMDB que anteriormente tinham vínculo com o PDS, encontramos um total de 243 parlamentares eleitos para a ANC que, do ponto de vista de suas vinculações partidárias, apresentariam tendência e/ou trajetória mais conservadora. Por outro lado, se deduzirmos da bancada do PMDB àqueles 40 componentes com passagem pelo PDS, ainda restariam 258 pemedebistas a representar um contingente parlamentar superior ao de 243 constituintes eleitos ou com passagem por legendas mais conservadoras. Assim, poder-se-ia afirmar que, se o peso das forças conservadoras foi significativo na ANC, também o foi o peso das forças não conservadoras. Além disso, se somarmos aos 258 pemedebistas acima referidos aqueles 58 constituintes dispersos em outras legendas da esquerda política, teremos 316 constituintes da oposição contra 243 com uma trajetória de maior identificação com o conservadorismo político (VERSIANI, 2013, p. 107).

⁴⁹ Foram eleitos 298 constituintes pelo PMDB, 133 pelo PFL 38 pelo PDS, 26 pelo PDT, 19 pelo PTB, 16 pelo PT, 7 pelo PL, 7 pelo PCB, 7 pelo PCdoB, 6 pelo PDC e 2 pelo PSB.

É evidente, portanto, a partir de tantas conjecturas, que as posições dos constituintes eleitos eram fragmentárias⁵⁰, os lastros políticos e ideológicos que eles traziam para as comissões e para o plenário seriam contraditórios e partindo de análises tão condicionadas quanto complexas, os posicionamentos de determinados grupos seriam alinhados a propostas mais conservadoras ou mais progressistas a depender dos temas específicos e dos interesses de grupo e mesmo individuais. Restava à população em geral e aos movimentos pró-participação popular aguardar e continuar com os encaminhamentos de mobilização pois entre a aprovação da emenda constitucional nº 26, as eleições de parlamentares/constituintes e o início dos trabalhos da constituinte, alguns fatores contribuíram para que, a despeito da conjuntura até então e da composição da constituinte, os resultados fossem surpreendentes.

1.2.3. FUNCIONAMENTO DA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE

Os 559 constituintes⁵¹ iniciaram os trabalhos em 1º de fevereiro de 1987, data da instalação da Assembleia Nacional Constituinte, na modalidade congressional (concomitante aos trabalhos rotineiros do Congresso Nacional), e sem texto base e preliminar algum, ou seja, com a missão de desenvolver o texto constitucional a partir do “zero”. No dia seguinte, elegeram Ulysses Guimarães como presidente da constituinte (OLIVEIRA, 1993, p. 11).

Os constituintes elaboraram seus trabalhos nos 20 meses de funcionamento da Assembleia Nacional Constituinte. Segundo Mauro Márcio Oliveira, que organizou um guia sobre as fontes da constituinte, os trabalhos podem ser divididos em 7 etapas. A primeira foi a fase preliminar quando foi elaborado e votado o Regimento Interno e os constituintes receberam sugestões de cidadãos e entidades.

⁵⁰ Há ainda as classificações apresentadas por Venturini com base no levantamento do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (DIAP), o qual atribuiu notas de zero a dez de acordo com os votos relacionados aos interesses dos trabalhadores. Com base nessas notas os constituintes foram classificados como ultraconservadores, conservadores, moderados e progressistas. Ele ainda os classifica de acordo com suas votações em assuntos econômicos defendendo estruturas econômicas e sociais que distribuíssem a produção de maneira mais eficiente ou que protegessem o capital nacional ou internacional: associado-dependentes, nacional-desenvolvimentistas, esquerdas, oportunistas (VENTURINI, 2013, p. 156-157).

⁵¹ 487 deputados federais e 49 senadores eleitos em novembro de 1986 mais 23 senadores eleitos em 1982.

Na segunda etapa as subcomissões desenvolveram seus relatórios e na terceira as comissões compilaram e votaram os textos recebidos das subcomissões. A quarta etapa foi caracterizada pelo trabalho da comissão de sistematização, quando uma série de emendas e substitutivos foi apresentada. O plenário foi definido com a quinta etapa, a finalização da redação como a sexta etapa e a promulgação solene, o epílogo da constituinte, é definida como a sétima e última etapa (OLIVEIRA, 1993, p. 12).

A grande novidade desta constituinte foi a descentralização dos trabalhos, o que possibilitou ampla participação da sociedade em uma inédita ressonância de diferentes vozes nos textos que, paulatinamente, eram construídos em cada uma das subcomissões. Segundo Ozias Paese Neves, um dos principais fatores que possibilitou uma série de vitórias progressistas durante o processo constituinte foi justamente esta participação⁵². Suas ações, de forma geral, passaram a ser organizadas com base na organização de eventos e na produção de cartilhas que alertavam a população da importância da escolha dos constituintes e a educavam sobre a importância da participação no debate constituinte. Demonstravam que durante o período de opressão a população aprendeu a se organizar e, agora na Nova República, esta organização garantiria a participação na constituinte que não era um fim, mas um meio para uma sociedade mais justa (NEVES, 2017, P. 71).

A organização efetiva da participação foi feita pelo Plenário Nacional Pró-Participação Popular na Constituinte, criado em dezembro de 1985. A partir dos encaminhamentos de seu encontro nacional foram organizados plenários a nível local, estadual e nacional, nos quais as discussões tinham como tema a vida social e política, buscando romper com a tradição autoritária. Seu objetivo de fundo era a construção de uma democracia universalizada e com participação progressiva (VERSIANI, 2013, p. 100). Com atuação efetiva desde sua criação, o movimento pela mobilização pró-participação popular reorientou sua atuação após a definição dos parlamentares constituintes. Diante da composição da futura assembleia, o movimento passou a atuar em duas frentes: “o acompanhamento e a pressão junto aos parlamentares da ANC e a mobilização junto às bases e a população em geral”. (NEVES, 2017, p. 76)

⁵² É possível encontrar na Biblioteca Digital do Senado Federal um acervo com cerca de 5 mil recortes de jornal noticiando a mobilização popular em diversos jornais de todo o país, na seção “artigos de jornal”, contendo nos critérios de busca os termos “participação popular” e “constituinte”. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/discover?filtertype_1=type_keyword&filter_relational_operator_1=notequals&filter_1=Artigo+de+jornal&filtertype_2=subject&filter_relational_operator_2=contains&filter_2=constituinte&filtertype_3=dateIssued&filter_relational_operator_3=contains&filter_3=&filter_4=&submit_apply_filter=Aplicar&query=participa%C3%A7%C3%A3o+popular> Acesso em 21 dez. 2020.

De um lado, uma frente organizava ações capilarizadas, possibilitando debates, discussões, formações e divulgações em plenárias por todo o país. A partir destas plenárias eram produzidos materiais tais como cartas, telegramas, esboços, sugestões, entre outros tantos, todos endereçados aos constituintes. Do outro lado, a segunda frente alocada em Brasília, era responsável pela organização de pressão e de *lobbies* exercidos sobre os parlamentares, inclusive entregue as cartas e telegramas vindos de todo o país, contando com a participação de lideranças de diversos movimentos locais, regionais e nacionais. (NEVES, 2017, p. 76)

Em março de 1986 o movimento havia sido derrotado após propor, e não ser atendido, que os senadores eleitos em 1982 fossem impedidos de serem inseridos na constituinte e que houvesse um referendo popular para homologar a nova constituição (VERSIANI, 2013, p. 101). Entretanto, a vitória veio com a instalação da constituinte, quando o movimento levou vários representantes de plenários diversos para angariar apoio dos constituintes na cerimônia de instalação para garantir a inclusão do dispositivo jurídico da Iniciativa Popular no regimento interno da assembleia, “uma via de participação direta nos trabalhos constituintes” (VERSIANI, 2013, p. 10).

Com assinaturas de apoio de constituintes e autoridades políticas, uma delegação com representantes de vários plenários pró-participação participou de uma audiência com Ulysses, na presença de lideranças de todas as bancadas partidárias além da subscrição dos deputados Plínio Arruda do PT, Brandão Monteiro do PDT, representando seus partidos, e de Mário Covas do PMDB a título pessoal, para que a proposta iniciasse os trâmites na constituinte. Os debates em torno do regimento se acaloraram e, após uma torrente de telegramas ao relator do Regimento Interno, Fernando Henrique Cardoso, a participação popular estava assegurada com a aprovação da Iniciativa Popular no Regimento Interno. Era um vislumbre de democracia direta, desde que cumpridas as regras de contar com, no mínimo, trinta mil assinaturas de eleitores brasileiros, organizadas e atestadas por, no mínimo, três entidades associativas. A participação popular pode garantir que o povo participaria da elaboração da carta constitucional. (VERSIANI, 2013, p. 110)

Regimentalmente garantida, a participação popular se efetivou com a mobilização, em todo o país, de entidades que produziram informativos sobre a importância e os critérios de criação de emendas populares. Outras se dedicaram à formulação de emendas populares e à coleta das assinaturas necessárias. Além da

produção de propostas de emendas populares a participação da sociedade estava garantida com a possibilidade de enviar sugestões às comissões temáticas com e participação de lideranças civis em audiências públicas.

Várias instituições, além dos movimentos pró-participação, se mobilizaram em prol da participação popular. Entre elas podemos citar a Igreja católica, vários sindicatos, associações, movimentos sociais, e outras entidades organizadas que promoveram atos públicos, debates, *shows*, etc. Estas entidades produziram, distribuíram ou publicaram materiais diversos de divulgação e, para colher as trinta mil assinaturas necessárias, usavam como base empresas, sindicatos, igrejas e mesmo residências (VERSIANI, 2013, p. 111).

A própria divulgação dos trabalhos cotidianos dos constituintes foi uma preocupação e foi atendida por meio de um programa de TV diário, cada edição com cinco minutos, que foi produzido pela Empresa Brasileira de Radiodifusão (Radiobrás), com apoio do Senado e da Câmara dos Deputados (BARBOSA, 2018, p.235). O *Diário da Constituinte*⁵³ era veiculado nos canais de televisão duas vezes ao dia, e contribuiu para a divulgação da constituinte e consequente participação popular.

O auge da participação, simbolizando a redenção do povo com o projeto de país, foi o ato público, realizado em 12 de agosto de 1987, que contou com ampla participação popular. Cento e vinte e duas emendas populares foram apresentadas, e entregues ao presidente da constituinte, com mais de doze milhões de assinaturas.⁵⁴ Este número é expressivo, pois segundo o regimento, cada eleitor poderia assinar apenas três propostas. De acordo com a lógica de coleta de assinaturas dos movimentos, algumas iniciativas mesclavam três propostas de diferentes organizações para o trabalho, outras entidades preferiam trabalhar apenas com uma iniciativa. Dentro dessas duas ponderações, levando em conta que em 1987 havia cerca de setenta milhões de eleitores, cerca de doze por cento dos brasileiros

⁵³ Disponível para busca de episódios em <<https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18/browse>>. Acesso em 08 dez. 2020.

⁵⁴ Seis emendas conseguiram coletar mais de quinhentos mil assinaturas: *Nº 010* (Sobre o ensino particular): 750.077 assinaturas – CNBB/AEC/ABESC; *Nº 011* (Pela família e contra o aborto): 516.000 assinaturas – CNBB/AEC/Cáritas; *Nº 052* (Pela reforma agrária): 638.469 assinaturas – CONTAG/ABRA/CPT; *Nº 053* (Pela reforma agrária): 550.000 assinaturas – CUT/MST/CPT; *Nº 054* (Pelos direitos do trabalhador): 743.718 assinaturas – CUT/MST/CPT; *Nº 068* (Pela preservação do “Sistema S”): 628.238 assinaturas – CNTC / SENAC / SESC (BRANDÃO, 2011, p. 181). Importante notar a mobilização de movimentos sociais, sindicais, eclesiais e empresarias para a coleta das assinaturas, cada qual defendendo seu viés ideológico.

participou do processo constituinte (BARBOSA, 2018, p. 235). Além disso, 288 entidades se envolveram na organização destas emendas (NEVES, 2017, P. 77).

Mesmo a aprovação das emendas populares pode ser analisada de maneira reflexiva para notarmos que o índice de aprovação das emendas populares foi maior que o índice das emendas apresentadas pelos constituintes:

[...] das 64.058 emendas apresentadas pelos constituintes, 7.375 (27%) foram aproveitadas. Ao mesmo tempo, das 122 emendas populares, 43 (35%) foram aproveitadas (na íntegra ou parcialmente) na nova carta Magna. Em outro levantamento feito pela pesquisadora Ernestina Gomes de Oliveira (do Núcleo de Estudos Constitucionais da Universidade Estadual de Campinas), o aproveitamento das emendas populares foi ainda maior. Ela calculou que “18 emendas populares foram aprovadas na íntegra (representando 14,75% das emendas e 14,98% do número total de subscritores); 49 parcialmente aprovadas (40,17% das emendas e 50,91% dos subscritores); e 55 consideradas rejeitadas (45,08% das emendas e 34,1% dos subscritores). Portanto, 67 das 122 emendas populares haviam obtido algum aproveitamento de conteúdo no texto constitucional ao final do primeiro turno de votações” (BRANDÃO, 2011, p. 163).

Estas reflexões acerca das possibilidades e das experiências de participação nos dão uma ideia de como a constituinte estava presente no cotidiano da sociedade como um todo influenciando o próprio comportamento da sociedade. Dessa forma, é necessário que, a partir de agora, analisemos a estrutura da constituinte em si.

A primeira tarefa dos constituintes foi a elaboração e a aprovação do Regimento Interno em março de 1987, quando tiveram início os trabalhos essenciais da constituinte, ou seja, a produção do texto constitucional. Para isso foram formalizadas, pelo regimento, a divisão da assembleia em comissões e subcomissões:

De acordo com o art. 15 do Regimento, eram oito as comissões temáticas:

- I** – Comissão da Soberania e dos Direitos e Garantias do Homem e da Mulher (dividida em Subcomissão da Nacionalidade, da Soberania e das Relações Internacionais; Subcomissão dos Direitos Políticos, dos Direitos Coletivos e Garantias; e Subcomissão dos Direitos e Garantias Individuais);
- II** – Comissão da Organização do Estado (dividida em Subcomissão da União, Distrito Federal e Territórios; Subcomissão dos Estados; e Subcomissão dos Municípios e Regiões);
- III** – Comissão da Organização dos Poderes e Sistema de Governo (dividida em Subcomissão do Poder Legislativo; Subcomissão do Poder Executivo; e Subcomissão do Poder Judiciário e do Ministério Público);
- IV** – Comissão da Organização Eleitoral, Partidária e Garantia das Instituições (dividida em Subcomissão do Sistema Eleitoral e Partidos Políticos; Subcomissão de Defesa do Estado, da Sociedade e de sua Segurança; e Subcomissão de Garantia da Constituição, Reformas e Emendas);
- V** – Comissão do Sistema Tributário, Orçamento e Finanças (dividida em Subcomissão de Tributos, Participação e Distribuição de Receitas; Subcomissão de Orçamento e Fiscalização Financeira; e Subcomissão do Sistema Financeiro);
- VI** – Comissão da Ordem Econômica (dividida em Subcomissão de Princípios Gerais, Intervenção do Estado, Regime da Propriedade do Subsolo e da

Atividade Econômica; Subcomissão da Questão Urbana e Transporte; e Subcomissão da Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária);
VII – Comissão da Ordem Social (dividida em Subcomissão dos Direitos dos Trabalhadores e Servidores Públicos; Subcomissão de Saúde, Seguridade e do Meio Ambiente; e Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias);
VIII – Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação (dividida em Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes; Subcomissão da Ciência e Tecnologia e da Comunicação; e Subcomissão da Família, do Menor e do Idoso). (BARBOSA, 2018, p. 219)

A partir da composição da assembleia, de acordo com o peso de cada partido ali representado, o desenho das comissões passou a demonstrar, de forma evidente, a força dos partidos da Aliança Democrática. Segundo Venturini, “as presidências de comissões foram tomadas por delegados dos grupos majoritários de viés conservador” (VENTURINI, 2013, p. 155). O PMDB relatou todas as comissões e presidiu 15 subcomissões, o PFL presidiu 8 comissões e 5 subcomissões, O PDT presidiu duas e PDS e PTB uma subcomissão cada. Por fim, o PDT e o PT relataram uma comissão cada. (VENTURINI, 2013, p. 156). O PMDB, por sua vez, pela ação de seu líder, Mário Covas, conseguiu arquitetar uma complexa rede de influência dentro da Comissão de Sistematização que tinha um papel central na constituinte, afinal as votações em plenário girariam em torno de seu relatório. Compunham esta comissão 49 constituintes, os presidentes e os relatores das comissões e subcomissões temáticas. Pelo princípio da proporcionalidade partidária, o PMDB detinha muitas cadeiras de presidência e relatoria e todas elas eram indicadas por Covas, que garantia a escolha de constituintes afinados com seu posicionamento político (BARBOSA, 2018, p. 223).

A participação popular nas comissões e subcomissões seguiu os princípios regimentais, portanto várias entidades organizadas ofereceram sugestões e participaram das audiências públicas. Os relatórios produzidos por cada uma das comissões foram agregados e se tornaram uma espécie de anteprojeto da constituição, um montante de textos desconexos e prolixos, muitas vezes superfetados e sem um fio condutor lógico e filosófico (BARBOSA, 2018, p.220).

Isto se deveu ao fato da negativa em se adotar um anteprojeto de constituição. Aquele documento produzido pela Comissão dos Notáveis foi recusado pelo governo. Após a disputa entre Ulysses Guimarães e Fernando Lyra pela presidência da constituinte e uma série de acusações de que Ulysses selecionaria parlamentares de primeira ordem para a elaboração de um anteprojeto, em detrimento

dos demais (BARBOSA, 2018, p.209), foi decidido que não haveria anteprojeto, mas sim um texto desenvolvido a partir da “invenção de procedimentos que permitiram uma mobilização intensa da esfera pública em torno dos principais debates constitucionais” (BARBOSA, 2018, p. 212).

Com os trabalhos das comissões temáticas concluído, coube à Comissão de sistematização organizar o trabalho e produzir um texto constitucional coerente e coeso. Segundo o regimento, apenas mudanças simples estavam autorizadas pela comissão de sistematização, ou seja, ela deveria organizar e compatibilizar os relatórios. Entretanto, o trabalho produzido pelas comissões temáticas e agregado na comissão de sistematização expunha a dificuldade em se produzir um aparato constitucional sem texto básico e preliminar. Não estavam claras questões fundamentais como “o que significava uma Constituição, o papel do Estado, a extensão e a eficácia dos direitos fundamentais, e assim por diante” (BARBOSA, 2018, p. 221). Todos estes temas careciam de sustentação e fundamentação quando postos em disputa no plenário.

O primeiro projeto de Constituição apresentado na Comissão de Sistematização por seu relator, Bernardo Cabral, em 26 de junho de 1987, tinha 501 artigos e “suscitou comoção entre as tendências conservadoras liberais [...]. Elas estavam alarmadas com os rumos das coisas. Agora denunciariam derivas estatistas, quando não socializantes, nos trabalhos da Constituinte” (REIS, 2014, p. 137). Dois modelos de Estado estavam em disputa há décadas no país e, evidentemente, esta disputa estava presente nos debates constituintes (nacional-desenvolvimentista e liberal-conservador).

Os debates eram alimentados pela presença, no contexto internacional, da crise do bloco soviético (simbolizado pelas reformas empreendidas na União Soviética, a *perestroika* e a *glasnost*), do desmantelamento dos Estados de Bem-estar Social e da abertura para os capitais privados internacionais na China Popular (com sua política das Quatro Modernizações). Dessa forma, como resultado da liberdade de participação popular, das manobras executadas por Covas e da forte presença estatista na tradição brasileira, as forças conservadoras que se fiavam nas teses do liberalismo renovado (neoliberalismo), protagonizados pela dama de ferro, Margaret Thatcher, primeira-ministra britânica e por Ronald Reagan, presidente dos Estados Unidos, se alarmaram e argumentaram que o Brasil estava na contramão do mundo (REIS, 2014, p. 136-138).

Ressoando pela grande mídia, em jornais e telejornais, as teses liberais que acompanhariam o “ar dos tempos”, eram defendidas e o nacional-estatismo, identificado como corolário da ditadura, era combatido entusiasticamente. Segundo essa interpretação, democracia era sinônimo de um Estado liberal, fundamentado em uma constituição enxuta. O contrário do projeto apresentado pela Comissão de Sistematização (REIS, 2014, p. 136-138).

Neste contexto, o projeto foi discutido, emendado e aprovado na Comissão de Sistematização em julho de 1987 quando foi entregue ao presidente da constituinte, Ulysses Guimarães, para a discussão plenária em primeiro turno. Após o prazo regimental de 40 dias, o texto foi encaminhado novamente à sistematização em 23 de agosto de 1987 com 20.791 emendas, dentre as quais as 122 emendas populares já mencionadas⁵⁵. Ali o texto recebeu ainda mais emendas, o relator apresentou dois substitutivos, mesmo sendo previsto apenas um no regimento e o trabalho chegou ao fim em 18 de novembro com a aprovação de uma primeira versão da Constituição, chamada de *Projeto A*, o qual foi entregue ao presidente da constituinte em 24 de novembro para o início de sua apreciação e votação pelo plenário (OLIVEIRA, 1993, p. 15).

Assim que o Projeto A foi apresentado, diversos parlamentares conservadores de diferentes partidos se mobilizaram devido à insatisfação com o resultado da Comissão de Sistematização que:

[...] registrava a vitória de algumas importantes propostas da esquerda, prevendo, por exemplo, estabilidade no emprego a partir de noventa dias da contratação, possibilidade de desapropriação de propriedades produtivas para reforma agrária, amplo direito de greve, ressalvadas atividades essenciais, maior número de monopólios estatais e restrições ao capital estrangeiro e um sistema de governo semipresidencial (BARBOSA, 2018, p. 223).

Estes constituintes insatisfeitos com as regras de votações em plenário se organizaram para a criação do Centro Democrático, o Centrão, grupo sem coerência propositiva, mas eficaz na estratégia de vetos. Era composto por 290 deputados do PMDB (cerca de metade da bancada), do PFL, do PDS, do PTB, do PL do PDC e de alguns deputados do PDT (REIS, 2014, p. 141). Seu objetivo era alterar as regras do regimento no sentido de desconstruir a estrutura de Covas que havia dado protagonismo à Comissão de Sistematização onde as discussões haviam

⁵⁵ Para uma análise das emendas populares apresentadas e suas eventuais aprovações ou rejeições, ver BRANDÃO, 2011, p. 164-181.

ocorrido e onde as correntes progressistas tinham controle. Com a reforma regimental, o Centrão garantiria que, nas palavras de Amaral Netto, PDS, líder do bloco, fosse destituída a “tirania dos líderes e da Comissão de Sistematização” (BARBOSA, 2018. P. 224), possibilitando, segundo seus objetivos, a discussão em plenário de temas como direitos trabalhistas, reforma agrária e sistema financeiro. Eles garantiram, devido ao seu viés ideológico, o apoio da grande mídia, que acusava o Projeto A de pré-histórico e defendido por dinossauros (REIS, 2014, p. 141). A garantia dos interesses elitistas foi realizada por entidades empresariais que financiaram o bloco. Por exemplo,

A União Brasileira de Empresários (UBE) alugou três andares de um hotel de luxo em Brasília para servir de centro estratégico e deliberações entre as lideranças do bloco e representantes de mais de 600 entidades de comércio, serviços, da Confederação Nacional da Indústria (CNI), da União Democrática Ruralista (UDR) e da Federação Brasileira dos Bancos (Febraban) (VENTURINI, 2013, p. 157).

Segundo os críticos da proposta do Centrão, a aprovação desta reforma, que era uma mudança profunda das regras do jogo, garantindo um “estado de coisas” favorável às classes burguesas (VENTURINI, 2013, p. 157), seria essencialmente antidemocrática, pois ela permitiria que a maioria simples do plenário tivesse mais poder do que os 10 meses de trabalho das comissões, efetivamente democrático já que havia contado com a participação dos movimentos populares e da sociedade. Com o novo regimento, “a maioria absoluta dos constituintes poderia apresentar emendas substitutivas de títulos, capítulos, seções e subseções”. Entretanto, mesmo com a aprovação da reforma regimental em 03 de dezembro de 1987, nenhum dos temas foi profundamente vilipendiado pelo Centrão, afinal, este grupo não tinha coerência propositiva a ponto de apresentar propostas e encaminhá-las à aprovação. O resultado foi de equilíbrio nas votações. Vitórias e derrotas equilibradas entre as diversas posições políticas, além de alguns temas com soluções mediadas (BARBOSA, 2018, p. 224-226).

As votações em plenário, a apresentação das versões do texto, os debates acalorados em torno de cada dispositivo previsto no projeto constitucional se desenrolaram entre os meses de fevereiro e setembro de 1988. A partir de abril, foi instalada a Comissão de Redação, responsável por “lapidar” jurídica e literariamente o texto final. Dessa forma, a constituição foi votada e aprovada em plenário no dia 22 de setembro de 1988, transformando os projetos constitucionais na Constituição da República Federativa do Brasil.

Em 05 de outubro de 1988, na sessão solene de promulgação da Constituição, Ulysses Guimarães a batizou de “Constituição Cidadã”,⁵⁶ enfatizando em seu discurso que “A Constituição mudou na sua elaboração, mudou na definição dos Poderes. Mudou restaurando a federação, mudou quando quer mudar o homem cidadão”⁵⁷.

Na tarde de 5 de outubro de 1988, o então presidente da Câmara dos Deputados, Ulysses Guimarães, entrou no plenário acompanhado pelos presidentes da República, José Sarney, e do Supremo Tribunal Federal, Raphael Mayer. A imagem foi usada como um registro simbólico da restituição de uma República com três poderes harmônicos e equilibrados, após 21 anos de submissão total ao Poder Executivo militarizado. Este foi o espírito da cerimônia de promulgação de uma nova Constituição da República Federativa do Brasil. Os três presidentes juraram sobre a nova constituição. Após assinar cinco exemplares originais, Ulysses Guimarães declarou promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, por ele classificada como “o documento da liberdade, da dignidade, da democracia, da justiça social do Brasil”. (VENTURINI, 2014, p. 24).

A mobilização e a participação da sociedade foi mais do que a inserção de meros trechos verbais na carta. Garantiu a absorção do sentimento e da consciência democrática pela sociedade. O texto constitucional promulgado, ao trazer os artigos referentes às garantias fundamentais antes mesmo do texto relacionado à estrutura do Estado, evidencia a preocupação da sociedade e dos movimentos sociais com tais garantias como prioritárias, modificando a relação do povo com o Estado. A ANC possibilitou uma autorreflexão que foi entendida como base para a construção de nossa sociedade democrática. Os vários momentos de reformas regimentais, de audiências públicas para acolhimento de sugestões, a apreciação das emendas populares e a criação do anteprojeto a partir da discussão na própria ANC, possibilitaram à sociedade a certeza da possibilidade de se autoconstruir como democrática participativa e preocupada com a garantia de cidadania para todos. “A imagem construída na cobertura televisiva do principal programa jornalístico Jornal Nacional, da TV Globo, naquela noite, valorizou uma ruptura com o Estado ditatorial

⁵⁶ Venturini apresenta uma narrativa, quase anedótica, porém significativa, sobre a escolha deste termo: “Nas últimas semanas dos trabalhos da ANC, Ulysses Guimarães procurou um nome de impacto propagandístico. Debateu com pares três opções: ‘Constituição Serenata’, comparando o ‘texto à letra e o som do plenário à música’, porém de difícil compreensão à maioria da população; ‘Constituição Primavera’, representando a estação em que entraria em vigor e também um novo começo, mas um nome associável à música *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré; e ‘Constituição Cidadã’, um nome de consenso por representar ‘avanços na defesa do cidadão’, explícitos por conta de conter os direitos e deveres do cidadão no começo do documento” (Ata da Sessão Plenária de 22 set. 1988 *apud* VENTURINI, 2013, p. 153, grifos do autor).

⁵⁷ Trecho extraído do site da Câmara dos Deputados. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/radio/programas/277285-integra-do-discurso-presidente-da-assembly-nacional-constituente-dr-ulysses-guimaraes-10-23/>>. Acesso em 29 abr. 2020.

anterior, o amanhecer após um período sombrio” (VENTURINI, 2014, p. 24). O clima era de festa.

O balanço dos resultados da Assembleia Nacional Constituinte, feito por Maria D’Alva Kinzo, aponta para alguns aspectos importantes que vão além do sentimento festivo que se propagou por toda a sociedade a partir da sessão solene. Segundo ela, as condições para a participação e a contestação política foram instituídas pela constituição. Durante seu processo de elaboração foram garantidos os embates entre diferentes grupos tentando aumentar ou diminuir os arranjos sociais, econômicos e políticos, seus trabalhos foram organizados de maneira descentralizada e com a participação de grupos sociais organizados. Por estar inserida em um processo de transição negociada, os líderes moderados e democratas estavam mais vulneráveis às pressões políticas que demandavam pela democratização, o que explicaria a presença dos dispositivos progressistas mesmo em uma assembleia composta por forças conservadoras e com natureza congressual (KINZO, 2001, p. 8).

A autora continua analisando os resultados da constituinte, agora apontando para o texto constitucional:

No que se refere ao produto, a despeito de várias imperfeições, a Constituição representou um avanço significativo. Todos os mecanismos de uma democracia representativa foram garantidos, mesmo aqueles associados à democracia direta, como o plebiscito, o referendo e o direito da população de proposição de projeto de lei. Além disso, desconcentrou-se o poder em consequência do fortalecimento do poder do Legislativo, do Judiciário e dos níveis subnacionais de governo, bem como da total liberdade de organização partidária. Do âmbito social, a Carta de 1988 significou importantes avanços nos direitos trabalhistas, bem como nos padrões de proteção social sob um modelo mais igualitário e universalista. A Constituição também foi inovadora em relação às minorias, com a introdução de penalidades rigorosas para discriminações contra mulheres e negros. No entanto, dado o contexto social e político no qual se processou a reconstitucionalização do país, o novo estava fadado a conviver com o velho. Este foi o caso do secular problema agrário, que permaneceu quase intocado, e dos militares, que mantiveram sua prerrogativa de poder intervir, caso solicitado por um dos três poderes, na eventualidade de uma grave crise política. O legado da era Vargas foi também reafirmado pela Constituição, na inclinação nacionalista e estatista de algumas de suas cláusulas econômicas e na preservação de muitos dos traços característicos da estrutura corporativa de representação de interesses (KINZO, 2001, p. 8).

Podemos afirmar, portanto, que realmente havia motivos para comemorações ao fim do trabalho constituinte que sedimentou um ordenamento jurídico e social que previa a garantia de direitos fundamentais, universalização da saúde e o reconhecimento da importância da igualdade de todos, exemplificado nas menções ao racismo como crime inafiançável ou na igualdade entre homens e

mulheres. A palavra “direitos” é muito mais frequente que a palavra “obrigações” no texto constitucional. “A nova Constituição estipula o direito do cidadão ao trabalho, o direito de possuir um salário decente, o direito à educação, o direito à previdência social, o direito à licença materna e paterna, o direito dos índios de possuírem terra etc.” (ZAUERUCHA, 2010, p. 41). Porém, as reflexões apontadas por ela ao fim da citação, nos remetem aos limites impostos por uma assembleia inserida no contexto de transição democrática lenta, gradual e segura, em última instância, ainda tutelada pelos militares.

Voltando à questão com a qual encerramos a seção anterior, agora refletindo sobre o período caracterizado como essencialmente democrático pela maioria dos historiadores especializados no período ditatorial, *o que resta da ditadura na Constituição Cidadã de 1988?*

Na opinião de um especialista em instituições coercitivas, Jorge Zaverucha, pelo menos no que se refere às cláusulas relacionadas com as Forças Armadas, polícias militares e segurança pública – convenhamos que não é pouca coisa –, a Carta outorgada pela ditadura em 1967, bem como sua emenda de 1969, simplesmente continua em vigor. Simples assim (ARANTES, 2010, p. 212).

Essas cláusulas são aquelas relacionadas com as Forças Armadas, Polícias militares estaduais, sistema judiciário militar e de segurança pública em geral (ZAUERUCHA, 2010, p. 45). Além da questão da tutela militar, os avanços da Constituição ao “sacramentar” os direitos fundamentais, essencialmente relacionados com os direitos humanos, não tiveram vários de seus pontos regulamentados por leis infraconstitucionais até hoje e, mesmo aqueles que o foram, são reiteradamente negligenciados, quando não negados, a parcelas imensas da população brasileira. A violência social assola regiões periféricas e é impulsionada pela política de extermínio presente em diferentes instituições de segurança, as polícias militares principalmente, que defendem a lei e a ordem garantindo o direito de propriedade das elites antes do direito à vida da população.

A despeito de todas essas limitações presentes tanto no texto quanto na garantia de uma sociedade justa e igualitária, os dispositivos legais presentes no texto constitucional foram conquistados, em grande medida, pela presença ostensiva dos movimentos pela participação popular na constituinte:

As rédeas do que veio depois do 1988 não estavam nas mãos desses movimentos, como o MPPC, mas foram construídas pontes, estratégias mobilizadas, produzido um aprendizado com muitas mãos e que construiu um texto ainda que incompleto, e não inteiramente aplicável, mas muito mais

cidadão do que as outras experiências constitucionais brasileiras (NEVES, 2017, p. 50).

Neves ainda aponta que se negligenciarmos a consideração sobre a importância das mobilizações do MPPC, estaremos impondo o silenciamento da atuação daqueles que circularam no congresso e acamparam em caravanas para pressionar os parlamentares e garantir que a participação popular se tornasse “múltipla, dinâmica, nem sempre exitosa, frequentemente contraditória, incompleta, parcial, mediada por outros atores inclusive de atores tradicionais, mas que constituiu uma peculiaridade no Momento Constituinte de 1985-1988” (NEVES, 2017, p. 50). Reafirmamos, portanto, a pertinência deste tema e deste objeto em sala de aula para que os estudantes percebam como a participação, mesmo que em um momento de “febre” democrática, pôde garantir conquistas significativas e que as frustrações daquele momento constituinte só serão transformadas em vitórias caso eles, cidadãos brasileiros, plenos de possibilidades participativas, iniciem, o quanto antes, seu papel de agente participativo e transformador da sociedade, quiçá engajando-se em movimentos sociais ou populares organizados sob qualquer questão temática ou identitária.

No próximo capítulo, refletiremos sobre a relação entre o texto constitucional, a formação da cidadania brasileira no contexto da Nova República e a relação destes dois aspectos com os direitos humanos, pensando como a educação para a cidadania e em direitos humanos pode contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes e fundamentando nossa proposta de sequências didáticas que apresentaremos no último capítulo.

Para isso, vamos apresentar a estrutura do texto constitucional, indicando os temas e os capítulos principais com ênfase naqueles selecionados por nós como fontes de pesquisa histórica em sala de aula e apontar, brevemente, alguns aspectos ligados às permanências autoritárias no próprio texto da Constituição Cidadã. Este é um termo que nos remete ao próximo ponto de nossa análise, quando discutiremos a formação e os limites da cidadania para, em seguida, refletirmos sobre os direitos humanos, desde seus aspectos históricos até o contexto contemporâneo no qual tendências negacionistas e revisionistas são responsáveis, ainda hoje, por violações dos direitos humanos, exaustivamente noticiadas, algumas vezes em sintonia com reforço deste comportamento social.

2. CONSTITUIÇÃO FEDERAL, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988, após o longo processo constituinte, marcou o fim da abertura política. A promulgação da Constituição pode ser considerada como uma importante efeméride, pois é a partir de então que, já em vigor, o texto constitucional institucionalizou o Estado Democrático de Direito, rompido desde 1964, inaugurando a Nova República (REIS, 2014, p. 147), a partir de princípios que alargaram significativamente o campo dos direitos e garantias fundamentais. A Carta de 1988, inclusive, coloca-se entre as “mais avançadas do mundo no que diz respeito à matéria” (PIOVESAN, 2013, p. 85).

O Preâmbulo da Constituição aponta o projeto constituinte de “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]” (BRASIL, 1988, p. 4). A própria estrutura da constituição evidencia o protagonismo dos direitos e da dignidade humana ao trazer, nos primeiros artigos, antes mesmo dos artigos ligados à estrutura e ao funcionamento do Estado, as garantias e os direitos fundamentais, os quais vinham apenas nos artigos intermediários das constituições anteriores e, de forma inédita na atual Constituição ainda foram petrificados⁵⁸. O ponto inicial para o trabalho de análise de trechos do texto constitucional é, portanto, a consideração, ainda que breve, da estrutura geral da Constituição, com base no texto promulgado em 1988⁵⁹. Após um breve preâmbulo, ela é dividida em nove títulos e um ato de disposições transitórias⁶⁰:

- Título I – Princípios Fundamentais: (arts. 1.º ao 4º) definem os fundamentos sob os quais se constitui a República Federativa do Brasil;
- Título II – Direitos e Garantias Fundamentais: (arts. 5º ao 17º) atribuem uma série de direitos e garantias divididos em cinco grupos (Direitos e deveres individuais e coletivos, Direitos Sociais, Nacionalidade, Direitos Políticos e Partidos Políticos);

⁵⁸ O artigo 60, §4, apresenta as cláusulas pétreas da Constituição, ou seja, aquelas cláusulas que são intocáveis. A Constituição de 1967 trazia este dispositivo, porém petrificava apenas a Federação e a República. A constituição de 1988, por sua vez, determina que os direitos e garantias individuais são intocáveis.

⁵⁹ Para efeitos de apontamento da estrutura da Constituição de 1988 não consideraremos, no momento, as Emendas Constitucionais.

⁶⁰ Para o índice sistemático da Constituição da República Federativa do Brasil, ver Anexo A.

- Título III – Organização do Estado: (arts. 18° ao 43°) definem a organização político-administrativa indicando as atribuições da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e indicam as diretrizes sobre administração pública, servidores públicos militares e civis, e sobre as regiões do país e sua integração geográfica, econômica e social;
- Título IV – Organização dos Poderes: (arts. 44° ao 135°) definem a organização e as atribuições dos três poderes, bem como de seus agentes. Também definem os processos legislativos, inclusive os procedimentos para as emendas à Constituição;
- Título V – Defesa do Estado e das Instituições Democráticas: (arts. 136° ao 144°) definem as questões relativas à Segurança nacional, regulamentando a intervenção do Governo Federal através de decretos de Estado de Defesa, Estado de Sítio, intervenção das Forças armadas e da Segurança pública;
- Título VI – Tributação e Orçamento: (arts. 145° ao 169°) estabelecem as regras tributárias do poder público nas diferentes esferas (União, Estados, Distrito Federal e Municípios). Tratam ainda da repartição das receitas e das normas para a elaboração do orçamento público.
- Título VII – Ordem Econômica e Financeira: (arts. 170° ao 192°) regulamentam a atividade econômica e financeira, definem as normas de política urbana, agrícola, fundiária e reforma agrária, e definem as regras do sistema financeiro nacional.
- Título VIII – Ordem Social: (arts. 193° ao 232°) abordam os temas relacionados ao desenvolvimento social do cidadão. São definidos os deveres do Estado ligados à seguridade social, educação, cultura e esporte, ciência e tecnologia, comunicação social, meio ambiente, família e populações indígenas;
- Título IX – Disposições Constitucionais Gerais: (arts. 233° ao 245°) tratam de assuntos variados e não inseridos nos títulos anteriores por se caracterizarem por temáticas muito específicas;
- Ato das Disposições Constitucionais Transitórias: (arts. 1° ao 70°) são regras de caráter provisório com o objetivo de harmonizar a transição entre o regime constitucional de 1969 com o novo regime inaugurado com a promulgação desta nova constituição.

Segundo Daniel Arão Reis (2014, p. 142), podemos considerar que a Constituição de 1988 consagrou “teses e tradições nacionais-estatistas com um viés favorável às demandas dos trabalhadores e das chamadas classes populares”. Segundo sua análise, o texto constitucional afirma o objetivo de assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, com a determinação dos direitos e garantias fundamentais no Título II, onde apresenta “grande novidade” ao formular os direitos sociais no Capítulo II (educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados).⁶¹ Remetendo ao Título VIII, ele aponta os objetivos de se garantir o bem estar e a justiça social, principalmente com os dispositivos que determinavam a universalização do sistema de saúde, da previdência e da assistência social. Foi mantida a estrutura sindical com autonomia de atuação, unicidade representativa por base territorial e com a cobrança do imposto sindical obrigatório. Os direitos políticos também registraram consideráveis avanços, cabendo menção à ampliação do corpo eleitoral a partir da inclusão de maiores de dezesseis anos e dos analfabetos, além do fortalecimento da liberdade dos partidos políticos, os quais passaram a contar com grande liberdade interna de organização (REIS, 2014, p. 142-145).

Podemos, portanto, concordar com o jurista constitucional Walber de Moura Agra quando afirma que:

Os direitos dos cidadãos foram ampliados e colocados com relevo na estrutura constitucional, ocupam o seu pórtico, logo após os princípios fundamentais. Isto denota a importância com o que passaram a ser tratados, desempenhando um papel de destaque na hermenêutica constitucional e na busca de concretização da cidadania aos milhões de brasileiros excluídos (AGRA, 2000, p. 20).

O saldo dos trabalhos constituintes pode ser considerado, em certa medida, positivo. O projeto democrático foi garantido a partir de longa, ampla e extensa participação popular que afastou emendas reacionárias e garantiu a permanência dos dispositivos de participação popular direta, ambos temas-alvo de alguns constituintes conservadores. Apesar de não garantir alguns temas defendidos pelos movimentos sociais, o texto constitucional logrou a realização da democracia na medida do possível, no contexto da longa transição democrática (NEVES, 2017, p. 80).

Foi a participação popular que voltou o texto constitucional para a plena

⁶¹ Segundo Flávia Piovesan, a Constituição de 1988 foi a primeira que inseriu os direitos sociais como direitos e garantias fundamentais. Podemos perceber, neste sentido que se trata do princípio da indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos – liberdade e igualdade conjugados e indivorciáveis – aplicados à cidadania construída em 1988 (PIOVESAN, 2013, p. 91).

realização da cidadania. Com a institucionalização de um regime democrático no Brasil, foram instaurados avanços significativos nas garantias e direitos fundamentais com vistas aos setores mais vulneráveis da sociedade brasileira. Esta temática, expressa em destaque na Constituição, deu relevo à proteção dos direitos humanos, tornando esta carta a primeira de nossa história a avançar, de forma pormenorizada, na defesa dos direitos humanos e das garantias fundamentais (PIOVESAN, 2013, p. 84).

Infere-se desses dispositivos quão acentuada é a preocupação da Constituição em assegurar os valores da dignidade e do bem-estar da pessoa humana, como imperativo de justiça social. Na lição de Antonio Enrique Pérez Luño: "Os valores constitucionais possuem uma tripla dimensão: a) fundamentadora - núcleo básico e informador de todo o sistema jurídico-político; b) orientadora - metas ou fins predeterminados, que fazem ilegítima qualquer disposição normativa que persiga fins distintos, ou que obstaculize a consecução daqueles fins enunciados pelo sistema axiológico constitucional; e c) crítica - para servir de critério ou parâmetro de valoração para a interpretação de atos ou condutas. (...) Os valores constitucionais compõem, portanto, o contexto axiológico fundamentador ou básico para a interpretação de todo o ordenamento jurídico; o postulado-guia para orientar a hermenêutica teleológica e evolutiva da Constituição; e o critério para medir a legitimidade das diversas manifestações do sistema de legalidade" (PIOVESAN, 2013, p. 86).

A Constituição de 1988 elegeu, após os trabalhos constituintes, os valores da dignidade humana como essenciais, determinando princípios tanto para o corpo estatal, legisladores, juristas e gestores, como para a convivência cotidiana da sociedade. Entendendo a Constituição como um todo, como um sistema unitário e conceitualmente coerente, podemos afirmar que a nossa sociedade, na construção da Nova República, tem no respeito à dignidade humana o sentido de todo o ordenamento jurídico e social (PIOVESAN, 2013, p. 87). Mesmo em um contexto geopolítico de crise do Estado de Bem-Estar Social, em meio à disputa entre os dois modelos de Estado, um neoliberal e o outro nacional-estatista, ao menos no texto constitucional, as garantias foram impressas e a sociedade poderia se mobilizar em torno dos dispositivos infraconstitucionais que regulamentariam os preceitos constitucionais.

Entretanto, inclusive já tendo sido mencionado poucos parágrafos acima, não foram todas as reivindicações dos movimentos populares e pró-participação na constituinte que foram garantidos no texto promulgado. Como produto de um processo histórico-político, diferentes condicionantes contribuíram para que houvesse alguns reveses na Constituição que demonstravam as permanências do regime ditatorial findo e que iriam determinar diversos aspectos práticos na vida cotidiana da população no regime democrático inaugurado.

Este contexto, de conclusão de uma transição longa, gradual e segura, garantiu que a constituição em si se tornasse extensa e mesmo prolixa. A ocorrência de trechos com interpretação ambígua, no limite da contradição, era possível de ser verificada. Ao mesmo tempo em que as grandes mobilizações populares garantiram avanços significativos, os tradicionais *lobbies* conservadores lutavam para refrear os avanços. Discussões acaloradas, disputas regimentais e votações acirradas, com o *Centrão* atuando como pivô do processo, produziram os 245 artigos constitucionais que se desdobravam muito mais que as constituições brasileiras anteriores. “Foram 2.084 disposições, entre artigos, alíneas, parágrafos e incisos. A Constituição de 1891 teve 351 disposições, a de 1934, 836 e a de 1946, 931” (ZAUER, 2010, p.45).

Entre os avanços conservadores, Daniel Arão Reis (2014, p. 142-145) (que antes apontou os avanços progressistas) menciona no campo trabalhista, a jornada de 44 horas semanais, pagamento de gratificação de 50% para as horas extras, abono de um terço do salário nas férias e a manutenção do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS)⁶². No campo político a Constituição de 1988 manteve a estrutura representativa do “pacote de abril” que sub-representava os grandes centros demográficos e sobre-representava os pequenos estados e as áreas rurais, historicamente com maior tradição conservadora. Além disso, foi mantida a centralização do poder Executivo, com a iniciativa de leis, medidas provisórias, distribuição de recursos e impostos. Quanto à reforma agrária, a bancada ruralista, presente no *Centrão*, garantiu retrocessos inclusive quando comparado ao Estatuto da Terra de 1965, aprovado pelo Congresso com as bênçãos de Castelo Branco. O *Centrão* também logrou aprovar suas medidas ligadas à posse e ao uso do solo urbano, ao sistema financeiro, à reforma do Judiciário e ao direito tributário. Não obstante, é na esfera administrativa do Estado, nos dispositivos ligados às questões do papel dos militares na vida republicana e à Justiça Militar, que diferentes autores apontam os mais graves problemas de permanências ditatoriais em nossa Nova República.

O jurista Gilberto Bercovici analisa as permanências administrativas se utilizando de uma expressão alemã, da década de 1920, para ilustrar o aparente anacronismo constitucional:

⁶² As reivindicações pelas quais os movimentos sociais lutaram, porém foram derrotados: jornada de trabalho de 40 horas semanais, pagamento em dobro pelas horas extras, salário em dobro nas férias e estabilidade no emprego.

Em 1924, no prefácio da terceira edição de sua obra clássica *Deutsches Verwaltungsrecht* [Direito administrativo alemão], o fundador do direito administrativo moderno na Alemanha, Otto Mayer (1846-1924), ironizou a permanência das estruturas administrativas sob uma nova ordem constitucional, não mais autocrática e monárquica, mas democrática e republicana, com uma frase que se tornaria célebre: “O direito constitucional passa, o direito administrativo permanece” (BERCOVICI, 2010, p. 78).

Todo o aparelho estatal estruturado sob a ditadura foi incorporado pela Constituição, desde o Banco Central e o Código Tributário até a reforma administrativa de 1967⁶³. A lógica empresarial como prática administrativa do setor público foi mantida, com as agências reguladoras que já estavam presentes na legislação de 1967, expressando a flexibilização jurídico-administrativa, criada sob os auspícios de excepcionalidade do Ato Institucional nº 4 (ARANTES, 2010, p. 221). A ordem financeira determinada pela Constituição de 1988 também remonta à estrutura econômico-financeira da ditadura. Embasada no PAEG,⁶⁴ esta ordem financeira, na prática, cria um estado de emergência econômica perene, blindando financeiramente a Constituição e ameaçando a efetivação dos direitos econômicos e sociais, por nós celebrados algumas páginas acima (ARANTES, 2010, p. 234).

Um último ponto de permanência do autoritarismo que mencionaremos é aquele ligado às forças de segurança. Segundo o cientista político, Jorge Zaverucha (2010), uma série de artigos da Constituição evidencia a força política exercida pelos militares durante o processo constituinte e após a instauração do novo regime, visto que ele aponta situações nas quais o poder dos militares não foi questionado ou mesmo foi acionado pelos diferentes governos civis que se seguiram à promulgação da Constituição.

Segundo ele, o controle civil sobre os militares se tornou frágil, visto que apesar de o artigo 144-IV, §6 determinar que as Polícias Militares são subordinadas aos governadores dos Estados, elas permanecem como forças auxiliares e reserva do Exército. A estrutura do *Título V – Da Defesa do Estado e das Instituições*, demonstra a permanência, agora com legitimidade constitucional, da prevalência da defesa mais do Estado que do cidadão: os constituintes mantiveram no mesmo título, que reúne os artigos ligados à defesa do Estado, as atribuições das forças armadas (Capítulo II), das polícias e da defesa civil, mantendo sob a disciplina militar, inclusive, o corpo de bombeiros (Capítulo III). Apesar da proibição do julgamento de civis por

⁶³ Ver *O direito constitucional passa, o direito administrativo permanece: a persistência da estrutura administrativa de 1967*, de Gilberto Bercovici (2010, p. 77-90).

⁶⁴ Plano de Ação Econômica do Governo, elaborado ainda no governo de Castelo Branco.

tribunais militares, prevista no artigo 125, o julgamento ainda permanece possível nos casos em que os civis cometam crimes previstos no Código Penal Militar, código que apresenta definições amplas e passíveis de diferentes interpretações (ZAUERUCHA, 2010, p. 52-58).

Contudo, é a respeito do artigo 142 que ele aponta alguns dos mais emblemáticos entraves autoritários da Constituição de 1988. Sob os holofotes em diversas manifestações antidemocráticas nos últimos dois anos⁶⁵, este artigo abre brechas interpretativas para a tutela militar do Estado. Segundo o artigo 142 “As Forças Armadas [...] destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem”. Portanto são os militares que detêm o poder constitucional de garantir o funcionamento dos três poderes bem como a lei e a ordem. Em última análise, são as Forças Armadas que definem o que é a ordem para que possam garanti-la, suplantando, desta forma, o Presidente da República e o Congresso Nacional. Zaverucha (2010) ainda aponta a ambiguidade do termo “ordem”, o qual não é definido no artigo 142 como ordem política, social ou moral e aparece com diferentes sentidos na Constituição:

No seu preâmbulo (“ordem interna e internacional”); no artigo 5º, XLIV (“ordem constitucional”); no artigo 34, III, e no caput dos arts. 136 e 144 (“ordem pública e social”); no caput do artigo 170 (“ordem econômica”) e no caput do artigo 193 (“ordem social”). Deste modo, as Forças Armadas garantem a ordem constitucional, pública, política, social e econômica. Haja poder! [...] Ou seja, a Constituição de 1988, tal como a anterior, tornou constitucional o golpe de Estado, desde que liderado pelas Forças Armadas. Isto sim é falta de lei e ordem (ZAUERUCHA, 2010, p. 49).

Estes dispositivos de permanência da tutela militar demonstram a complexidade do processo de passagem para a democracia que construiu nossa frágil democracia. O poder das forças armadas permaneceu e pode ser visto em atuação em diferentes situações dos diferentes governos pós-1988. Já na posse do primeiro governo civil este poder se apresentou. Após o adoecimento do presidente eleito, Ulysses Guimarães, presidente da Câmara dos Deputados, foi vetado pelo general Leônidas Pires Gonçalves, quem viria a ser ministro do exército, escolhido por Tancredo Neves. Ao costurarem a “solução jurídica para justificar a posse de Sarney, a Nova República foi inaugurada sob o pálio militar” (ZAUERUCHA, 2010, p. 67).

⁶⁵ Ver artigo publicado na Folha de S. Paulo em 09 jun. 2020 por Felipe Bächtold, *Entenda a discussão sobre o artigo 142 da Constituição, que trata das Forças Armadas: Trecho da Carta é citado em atos antidemocráticos; presidente já o mencionou em rede social*. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/06/entenda-a-discussao-sobre-o-artigo-142-da-constituicao-que-trata-das-forcas-armadas.shtml>>. Acesso em 10 jan. 2021.

Durante o governo de Itamar Franco, tropas militares foram usadas em 1993 e 1994 para a contenção de manifestações e distúrbios e na repressão de uma greve da Polícia Federal. Em 1995, sob Fernando Henrique Cardoso, tropas do exército acabaram com uma greve dos petroleiros e em 1996 homens do exército desalojaram garimpeiros ilegais de uma área de interesse da Vale do Rio Doce. Já sob o governo de Lula, em 2008, tropas foram usadas para defender a construção de casas no morro da Providência, no Rio de Janeiro, em um contexto de eleições municipais nas quais os interesses do vice-presidente da República, José de Alencar, e do senador e candidato a prefeito do Rio de Janeiro, Marcelo Crivella, convergiam (ZAUERBUCH, 2010, p. 51-52). Mais recentemente, em 2018, sob o governo de Michel Temer houve a intervenção federal na segurança do Rio de Janeiro, quando as Forças Armadas assumiram o comando das Polícias Civil e Militar do Estado.⁶⁶

Este foi um fator decisivo na seleção da temática de nossa pesquisa, pois as condicionantes históricas do processo de construção da Nova República presentes de forma clara no texto constitucional são privilegiadas para o trabalho em sala de aula no ensino de história. A própria Assembleia Nacional Constituinte, com pesos e contrapesos marcados pela realidade histórica e social do país, produziu um ordenamento social que privilegiava a cidadania, a dignidade humana e os direitos fundamentais (devido à pressão popular) ao mesmo tempo em que manteve estruturas de nosso passado recente patrimonialista, autoritário e preconceituoso (devido aos *lobbies* conservadores). Portanto, para que os estudantes compreendam o conceito de cidadania e como eles se inserem na sociedade enquanto tal, a análise do processo constituinte e da estrutura constitucional, enredando-os em seu cotidiano tácito, potencializam a compreensão, por parte deles, de seu papel enquanto cidadãos participativos na sociedade.

Nas próximas páginas, iremos abordar os conceitos de cidadania, direitos humanos e como o processo neoliberal dos anos 1990 levou ao esvaziamento de algumas das garantias fundamentais expressas na Constituição de 1988. Esta linha de esvaziamento da cidadania que se seguiu à promulgação da Constituição foi

⁶⁶ Ver artigo publicado no portal G1 em 16 fev. de 2018, *Temer assina decreto de intervenção federal na segurança do Rio de Janeiro: Com a intervenção, as Forças Armadas assumem a responsabilidade do comando das Polícias Civil e Militar no estado do Rio. 'Governo dará respostas duras e firmes', afirmou Temer*. Por Guilherme Mazui, Bernardo Caram e Roniara Castilhos. Disponível em <<https://g1.globo.com/politica/noticia/temer-assina-decreto-de-intervencao-federal-na-seguranca-do-rio-de-janeiro.ghtml>>. Acesso em 10 jan. 2021.

um dos fatores que levou a sociedade em geral, e os estudantes em específico, a apresentarem interpretações e leituras negativas ligadas à cidadania e aos direitos humanos, tema que também abordaremos nas próximas páginas.

Nas palavras de Agra:

O que levou a *Lei Mater* a amparar os direitos populares foi a intensa mobilização de amplos setores da sociedade e apenas a permanência dessa mobilização poderia mantê-los. Entretanto, o que se verificou foi o contrário. Tomada como panaceia para os males sociais, o que ocorreu depois de sua promulgação foi uma frustração popular; os problemas continuaram a existir e grande parte dos dispositivos constitucionais não saíram do papel. A sua eficácia estava condicionada à continuação e ao incremento da pressão popular (AGRA, 2000, p. 19)

A importância da participação popular nas decisões da sociedade, de forma cotidiana e por diferentes ferramentas, é essencial na garantia de nossa cidadania e, dessa forma, é um dos conteúdos de segunda ordem ou estruturantes, segundo o conceito de Peter Lee, que temos como objetivo desenvolver no terceiro capítulo no qual apresentaremos nossas propostas de trabalho no ensino de história.

2.1. CIDADANIA EXPRESSA NA CONSTITUIÇÃO

Após a breve abordagem crítica sobre a estrutura constitucional e seus aspectos progressistas e conservadores, analisaremos os princípios essenciais da Constituição que determinam as características de cidadania de todos os brasileiros e como estes são fundamentados nos princípios de dignidade humana e de defesa dos direitos humanos.

Jussara Jacintho, a seu ver, pondera que os direitos fundamentais estão revestidos de três funções: a imperiosidade do reconhecimento da dignidade desta pessoa, a existência de limites impostos ao poder estatal e a afirmação de que os direitos humanos são a base para a interpretação constitucional. (SPOSATO, 2013, p. 41)

A jurista Karyna Batista Sposato ainda afirma que o novo modelo de democracia, o Estado Constitucional de Direito, tem como base garantir que os direitos constitucionalmente reconhecidos sejam assegurados em sua totalidade, sejam eles os direitos de liberdade, econômicos sociais ou culturais. Esta garantia é estabelecida de maneira progressiva na extensão da esfera dos direitos em face dos poderes públicos e privados (SPOSATO, 2013, p. 49-50). Os direitos expressos na Constituição, portanto, definem a cidadania como a garantia de sua totalidade, o que

coaduna com as concepções integralistas dos direitos humanos na observância da dignidade humana:

A Carta de 1988 institucionaliza a instauração de um regime político democrático no Brasil. Introduz também indiscutível avanço na consolidação legislativa das garantias e direitos fundamentais e na proteção de setores vulneráveis da sociedade brasileira. A partir dela, os direitos humanos ganham relevo extraordinário, situando-se a Carta de 1988 como o documento mais abrangente e pormenorizado sobre os direitos humanos jamais adotado no Brasil. Como atenta José Afonso da Silva: “É a Constituição cidadã, na expressão de Ulysses Guimarães, Presidente da Assembleia Nacional Constituinte que a produziu, porque teve ampla participação popular em sua elaboração e especialmente porque se volta decididamente para a plena realização da cidadania” (PIOVESAN, 2013, p. 84).

“Constituição Cidadã”, eternizada expressão de Ulysses Guimarães, se justifica, segundo Flávia Piovesan (2013, p. 90), pela mudança paradigmática da Constituição de 1988. Até então, os temas ligados ao Estado eram protagonizados nas cartas magnas. A partir de 1988 o Direito passa a ser inspirado pela ótica da cidadania, dos direitos dos cidadãos. “Assim, é sob a perspectiva dos direitos que se afirma o Estado e não sob a perspectiva do Estado que se afirmam os direitos. Há, assim, um Direito brasileiro pré e pós-88 no campo dos direitos humanos”.

Dois dispositivos constitucionais demonstram esta inversão paradigmática ao deixar a constituição aberta aos princípios da dignidade humana e aos acordos internacionais ligados aos direitos humanos. Esta tradição, de adotar textos constitucionais abertos a princípios da dignidade humana se fortaleceu após a Segunda Guerra Mundial (PIOVESAN, 2013, p. 88) e é evidenciada na Constituição de 1988 já no art. 1º, III, que determina a dignidade humana como um dos fundamentos da República e do Estado Democrático de Direito, e no art. 5, §2º “Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.” Percebe-se que, entendendo o conceito de dignidade humana como variável ao longo do tempo, sua garantia não é regida por determinações excludentes, mas por princípios axiológicos que possibilitam à constituição a construção de um *superprincípio* que oriente o Direito e a sociedade. “Para Paulo Bonavides, ‘nenhum princípio é mais valioso para compendiar a unidade material da Constituição que o princípio da dignidade da pessoa humana’” (PIOVESAN, 2013, p. 89).

A Constituição Federal, dessa forma, determina uma série de garantias

e direitos que naturalmente podem ser arrolados como direitos humanos. De forma semelhante, várias letras legais, de diferentes países, garantem tais direitos aos seus cidadãos o que nos leva a perceber que a própria estrutura da democracia privilegia a celebração dos direitos humanos e possibilita uma ampliação de suas garantias.

Segundo Norberto Bobbio:

O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas. A paz, por sua vez, é o pressuposto necessário para o reconhecimento e a efetiva proteção dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional. Ao mesmo tempo, o processo de democratização do sistema internacional, que é o caminho obrigatório para a busca do ideal da “paz perpétua”, no sentido kantiano da expressão, não pode avançar sem uma gradativa ampliação do reconhecimento e da proteção dos direitos do homem, acima de cada Estado. Direitos do homem, democracia e paz são três momentos necessários do mesmo movimento histórico: sem direitos do homem reconhecidos e protegidos, não há democracia; sem democracia, não existem as condições mínimas para a solução pacífica dos conflitos (BOBBIO, 2004, p. 7).

A democracia moderna, dessa forma, depende da convivência da diferença e da pluralidade. Sem a prática da tolerância e da empatia ela se torna impossível o que demonstra que este regime é o único, ao menos até o momento, no qual se torna possível a garantia dos direitos humanos.

Destarte, é possível afirmar que os direitos de cidadania e os direitos humanos são sinônimos? Segundo Maria Benevides (1998), não. As duas categorias de direitos são diferentes em sua conceptualização e em sua percepção na sociedade. Segundo ela, em sociedades democráticas maduras, a prática e a promoção dos direitos humanos já estão incorporadas à vida pública, entretanto, em vários países, as marcas da discriminação, do preconceito do racismo e da intolerância deturpam a ideia dos direitos humanos o que leva a uma constante de violação destes direitos (BENEVIDES, 1998, p. 39).

É importante conceituar os direitos de cidadania e os direitos humanos visto que os princípios dos direitos humanos permeiam todo o texto constitucional, porém há diferenças estruturais importantes. Por outro lado, este esclarecimento também é importante para que o trabalho em sala seja claro e proporcione aos estudantes ferramentas teóricas e conceituais para a defesa dos direitos humanos e de cidadania para todos.

Os direitos de cidadania são aqueles constituídos em uma determinada ordem jurídica de um determinado Estado. Dessa forma, há uma definição clara de quem são os cidadãos e quais direitos e deveres estes têm garantidos. Dessa forma,

os direitos de cidadania não são universais, eles fazem parte de um determinado ordenamento jurídico-político (BENEVIDES, 1998, p. 41).

A cidadania é histórica e construída por movimentos políticos sem necessariamente estar ligada a valores universais. Diferentes países possuem diferentes concepções a respeito de quais direitos são fundamentalmente garantias básicas aos cidadãos. José Murilo de Carvalho (2002) trabalha esta ideia em seu livro *Cidadania no Brasil*, no qual introduz o tema apresentando o clássico desdobramento da cidadania em direitos civis, políticos e sociais. Segundo ele, “Se os direitos civis garantem a vida em sociedade, se os direitos políticos garantem a participação no governo da sociedade, os direitos sociais garantem a participação na riqueza coletiva” (CARVALHO, 2002, p. 10). Há ainda, segundo as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013, p. 17), os direitos de quarta geração, de âmbito internacional e ligados a direitos ao desenvolvimento, ao meio ambiente sadio, à paz e à autodeterminação dos povos. Bobbio (2004, p. 9) ainda menciona, classificando-os como direitos de quarta geração, os direitos ligados aos efeitos da pesquisa biológica e da manipulação genética, para refletir sobre a importância da permanência em aberto dos princípios constitucionais sobre os direitos do homem, de cidadania e de dignidade humana. Afinal quais as novas ameaças à liberdade e à vida que surgirão nos próximos anos e nas próximas décadas, ligadas ou não aos avanços técnico-científicos, que levarão à descrição e determinação de novos direitos fundamentais? E ainda, quais serão estes novos direitos?

Apesar de existir relação entre as partes desta divisão conceitual, os direitos não são, necessariamente, uma sequência lógica universal. Os direitos sociais não são consequência direta dos direitos políticos e estes, dos direitos civis. Carvalho (2002, p. 10) explica a tese de T. A. Marshall sugerindo que a cidadania se desenvolveu na Inglaterra, de forma lenta e seguindo uma ordenação cronológica e lógica com a garantia dos direitos civis no século XVIII, dos direitos políticos no século XIX e, por fim, dos direitos sociais no século XX. O modelo inglês, segundo Carvalho (2002) não é universal e cada país seguiu seu caminho, apresentando desvios e retrocessos.

No caso específico do Brasil, nem a ordem cronológica, nem a lógica de desenvolvimento da cidadania inglesa pode ser aplicada. Em nosso país a ordem e a ênfase se inverteram. Os direitos sociais precederam e foram privilegiados aos demais

(CARVALHO, 2002, p. 11). Mesmo reafirmando a especificidade de cada país na construção de sua cidadania, José Murilo de Carvalho se vale da ordenação lógica de Marshall para apontar possíveis problemas na forma como nossa cidadania foi construída:

Uma das razões para nossas dificuldades pode ter a ver com a natureza do percurso que descrevemos. A cronologia e a lógica da sequência descrita por Marshall foram invertidas no Brasil. Aqui, primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular. Depois vieram os direitos políticos, de maneira também bizarra. A maior expansão do direito do voto deu-se em outro período ditatorial, em que os órgãos de representação política foram transformados em peça decorativa do regime. Finalmente, ainda hoje muitos direitos civis, a base da sequência de Marshall, continuam inacessíveis à maioria da população. A pirâmide dos direitos foi colocada de cabeça para baixo. [...] Uma consequência importante é a excessiva valorização do Poder Executivo. Se os direitos sociais foram implantados em períodos ditatoriais, em que o Legislativo ou estava fechado ou era apenas decorativo, cria-se a imagem, para o grosso da população, da centralidade do Executivo. O governo aparece como o ramo mais importante do poder, aquele do qual vale a pena aproximar-se. [...] Essa orientação para o Executivo reforça longa tradição portuguesa, ou ibérica, patrimonialismo. O Estado é sempre visto como todo-poderoso, na pior hipótese como repressor e cobrador de impostos; na melhor, como um distribuidor paternalista de empregos e favores (CARVALHO, 2002, p. 219-221).

Expressão de permanências anteriores à ditadura (autoritarismo, paternalismo e preconceito), esta construção cidadã, míope e esquizofrênica, marca a nossa sociedade e ainda na década de 2020 apresenta resultados temerários. Quando publicou sua obra, Carvalho (2002, p. 224) apontou a existência de fatores positivos na construção e fortalecimento de nossa democracia. “Um deles é que a esquerda e a direita parecem hoje convictas do valor da democracia”. Dezenove anos depois, podemos ver diariamente nos noticiários que esta convicção foi pulverizada e a defesa dos princípios democráticos continua urgente e essencial.⁶⁷ Os anos imediatamente posteriores à promulgação da Constituição de 1988 são emblemáticos neste sentido:

Alguns fatores como a eleição de Collor, a queda do muro de Berlim, a imposição da globalização e a ofensiva do neoliberalismo, fizeram com que a correlação de forças fosse modificada. Assumiu o poder uma coalização de centro-direita, apesar de ser dirigida por vestes sociais-democratas, que passou a ter ojeriza da Carta Magna de 1988. Como não tinham legitimidade para realizar uma nova Constituição, passaram a recorrer à fraudes constitucionais, tentando implantar uma visão jurídica neoliberal, no que antes era uma Carta de feições sociais. O instrumento para realizar estas

⁶⁷ Para exemplos de situações com graves ameaças à democracia, ver nota de rodapé número 10, na introdução deste texto.

medidas foi através do Poder Reformador, com as emendas e a revisão na *Lex Legum*⁶⁸. (AGRA, 2000, p. 12).

Na esteira dos movimentos econômicos internacionais que, desde o fim da década de 1970 marcavam a crise do Estado de Bem-estar Social na Europa e nos Estados Unidos, bem como da crise final do bloco socialista após o colapso da União Soviética, estavam expostas às contradições históricas todas as conquistas sociais da Constituição: “Os anos 1990 ficaram marcados pela implementação de políticas econômicas que acompanharam a tendência neoliberal de caráter mundial, de reduzir o tamanho do Estado, privatizar bens públicos e desregulamentar as leis do trabalho” (FERREIRA, 2018, p. 212).

Tomando como exemplo as leis do trabalho para vislumbrarmos as políticas econômicas dos anos 1990, podemos perceber como as tensões e disputas em torno do modelo de Estado e dos vieses econômicos foram marcados pela hegemonia conservadora, liberal e autocrático-burguesa. Segundo o sociólogo José Ricardo Ramalho (2018, p. 194-198), em um contexto global de reestruturação produtiva marcada pela flexibilização do trabalho, aumento da produtividade e redução dos custos em um mercado globalizado e competitivo, as demandas capitalistas exigiam que a regulamentação do trabalho como um todo fosse maleabilizada para que as empresas, agora enxutas, pudessem atender demandas voláteis por produtos, por meio de contratações e subcontratações precárias (terceirização) que rompiam com a lógica do trabalho assegurado pelo “registro em carteira”. Em especial no Brasil, a precarização das relações trabalhistas redundou no aumento do número de trabalhadores informais ou autônomos, excluídos das proteções constitucionais do trabalho e da previdência social, situação esta resultante das alterações pontuais nas leis de trabalho e previdência, promovidas pelos governos do início da década de 1990.

Mesmo com os avanços sociais presentes na regulamentação de vários direitos trabalhistas da Constituição de 1988, a conjuntura política e econômica dos últimos trinta anos esteve marcada por um constante questionamento às suas garantias, muitas vezes até com o desrespeito às suas decisões. Isso se deveu às exigências de flexibilização das relações de trabalho, colocadas como essenciais para a competitividade das empresas no mercado global (FERREIRA, 2018, p. 199).

A hegemonia estrutural das elites econômicas sempre esteve presente e pudemos ver a atuação dos *lobbies* a serviço dos interesses liberais, capitalistas e

⁶⁸ Expressão latina, usual no campo do direito, que se refere à constituição.

conservadores durante a constituinte. Entretanto, havia a demanda por participação popular durante este processo e, arrastados pelas paixões da mobilização popular no momento constituinte os deputados e senadores constituintes progressistas se aproveitaram para realizar manobras regimentais e estratégicas dentro da assembleia que possibilitaram a presença das garantias sociais na constituição enquanto que os constituintes conservadores não conseguiram mobilizar o número suficiente de votos para frear o ímpeto participativo dos movimentos sociais e pró-participação. Contudo, promulgada a Constituição, com a população em festa e mesmo num clima de “ressaca democrática”⁶⁹, a tradicional hegemonia econômica pôde novamente atuar determinando as diretrizes econômicas, políticas e sociais.

Os direitos inscritos no texto constitucional pedem ser considerados um avanço no que diz respeito às questões do trabalho, mas não tiveram o poder de reverter um quadro estrutural de desigualdades sociais e de ilegalidades habituais no tratamento dos que vivem do trabalho. (FERREIRA, 2018, p. 209).

Neste contexto de reestruturação e flexibilização produtiva e econômica, os jargões economicistas passaram a fazer parte de nosso cotidiano, tanto que não é difícil nos vermos em meio a conversas sobre a alta ou a queda no IBOVESPA (índice da Bolsa de Valores de São Paulo), sem saber o que isso representa de fato para nossa vida cotidiana, visto que apenas 1,5% da população, aproximadamente, possui registro no cadastro da bolsa.⁷⁰ José Eduardo Faria (2013), jurista, analisa a relação entre os juristas e os economistas neste período e aponta para os problemas entre as políticas econômicas e o ordenamento jurídico construído pela Constituição. Ele afirma, de forma aparentemente corporativa ao defender sua categoria profissional, que economistas possuem “uma visão de mundo desvinculada de uma medição moral e (por consequência) potencialmente autoritária, em face de um excessivo apego a uma *ética de convicção*, aquela segundo a qual a legitimidade dos fins justificaria a escolha dos meios” (FARIA, 2013, p. 13, grifo do autor).

Em sua edição de 3 de abril de 1990, [...] o insuspeito jornal Gazeta Mercantil, a mais importante publicação econômica da imprensa brasileira, publicava com destaque, na sua primeira página [...]. “Pouco importa se as medidas

⁶⁹ Usei esta expressão no sentido de que a vitória presente no texto constitucional não significou a permanência da mobilização geral da sociedade em torno da regulamentação dos direitos previstos na carta magna.

⁷⁰ O número de brasileiros com cadastro na Bolsa de Valores era de aproximadamente 3,2 milhões no início de 2021, o que ainda representa um aumento em relação ao ano anterior, provocado pelas oscilações econômicas da pandemia do coronavírus. Ver 2020: o brasileiro foi à bolsa - Cerca de 1,5 milhão de novatos ingressaram oficialmente no jogo, quase dobrando a base pré-coronavírus. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/economia/2020-o-brasileiro-foi-a-bolsa/>>. Acesso em 12 jan. 2021

provisórias sejam inconstitucionais, desde que o plano dê certo" - disse o economista Carlos Alberto Longo. (FARIA, 2013, p. 15).

O plano que teria de dar certo, entendendo-o como o fim a ser justificado, seria aquele que, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, concluiria a:

[...] repactuação social e reorganização das operações capitalistas internamente, com a convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), uma série de pacotes econômicos que se estendeu até a década seguinte, uma reforma constitucional programada (1993) e uma reforma extraoficial durante o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que consolidou, na prática, o que se sonhou politicamente pelas classes burguesas nacionais durante, pelo menos, a segunda metade do século XX: um governo suficientemente forte para disciplinar a força de trabalho e suficientemente débil para permitir a total e livre atuação empresarial (VENTURINI, 2014, p. 61).

Podemos perceber, portanto, inclusive citando pela segunda vez este trecho, que o próprio conceito de cidadania no Brasil é complexo a ponto de ser alterado na medida em que as condicionantes estruturais se modificam, possibilitando às classes hegemônicas a sua adaptação sempre que seus interesses são facilitados ou dificultados. O processo de democratização, compreendendo-o desde a abertura política gradual, passando pela constituinte, até as reformas neoliberais da década de 1990, é marcado por conflitos inerentes que tornam a incerteza dos desdobramentos uma constante.

Para exemplificar esta constante incerteza, podemos rememorar a repercussão dos resultados eleitorais de 1986 que foram desanimadores para os movimentos sociais, entretanto, as maiorias formadas durante o processo constituinte surpreenderam tanto progressistas quanto conservadores. Dessa forma, permanecendo esta máxima de incerteza, nos anos noventa os atores políticos mantiveram a tendência de não cumprir os compromissos previamente cumpridos (nesse caso, constitucionalmente) e a aprovar as reformas neoliberais. Naquele contexto, “qualquer acordo presente poderia, no futuro próximo, acabar sendo revogado ou mesmo modificado pouco tempo após ter sido assinado por uma nova maioria – esta, tão volátil quanto a anterior” (FARIA, 2013, p. 31).

A desfiguração do Texto de 1988 pelas emendas constitucionais, [...] na sua grande maioria, tiveram o fator teleológico de enfraquecer a cidadania, em detrimento da concentração de poder por parte dos grandes consórcios conglomerados internacionais e nacionais. Com uma visão neoliberal, as emendas buscam enfraquecer o Estado brasileiro, deixando a maioria necessitada da população sem assistência, propiciando um incremento na miséria da nação. A ausência do ente estatal significou a liberdade do forte que oprime o fraco. Sem políticas sociais, e sem ninguém que ampare a maioria relegada da sociedade, a mais valia por parte dos conglomerados econômicos aumentou substancialmente. A mão-invisível do mercado se

tornou a mão invisível da opressão, da miséria, e a submissão da nação aos interesses internacionais (AGRA, 2000, p. 27).

Não houve tempo para que a população verificasse a eficácia das normas dispostas na Constituição. Assim, esta perdeu o crédito perante a população que passou a se ver manipulada e alienada de seus direitos essenciais, construídos a partir da luta mobilizada, essência da democracia então em construção. Ataque após ataque, por meio de casuísmos efêmeros, a Constituição vem sendo desvirtuada até hoje⁷¹ a despeito de ser uma das mais avançadas do mundo no campo da defesa da dignidade da pessoa humana (AGRA, 2000, p. 16).

Sem ter a pretensão de apontar para todos as condicionantes, acreditamos que estes desdobramentos após a promulgação da Constituição, levaram a população a compreendê-la de forma superficial quando não equivocada, compreendendo de forma distorcida como a cidadania é definida em seu texto, integral e indivisível. Ao jogar a população em um contexto de precarização dos direitos sociais, considerados fundamentais pelo texto constitucional, os movimentos da classe burguesa precarizaram a própria cidadania, tornando este um conceito mal compreendido e, portanto, difícil de ser ampliado e defendido pela população. O fato de a própria democracia ser confundida com o período eleitoral, relegando ao esquecimento as demandas por participação efetiva nos processos decisórios da sociedade, contribui para que sejam mantidos os preceitos de desigualdade e de cidadania precária.

A mobilização é temida e desencorajada pelos setores hegemônicos. Os movimentos participativos são incentivados na medida em que legitimam diferentes determinações e diretrizes conservadoras, porém chegam a ser criminalizados quando vêm de encontro aos interesses hegemônicos:

Os conservadores, que possuem preferência fixa pela propriedade e segurança, são maioria no Congresso Nacional. Eles só concordarão em aprofundar a democracia quando estiverem convencidos de que há baixos riscos para seus interesses. A falta de mudanças constitucionais na temática militar-policial seria um indicador da falta de confiança destes setores *vis-à-vis* a esquerda. Receosos de que não tenham esquecido seu passado, a esquerda tem de provar regularmente que nada fará que ameace o poder dos conservadores. Como os conservadores pouco fazem para sanar as demandas sociais da população vulnerável a um apelo revolucionário, o círculo vicioso se perpetua. É com ele a semidemocracia (ZAUER, 2010, p.73).

⁷¹ Para dois casos recentes de ataque às garantias previstas da Constituição, ver a Emenda Constitucional 95, conhecida como Emenda do Teto de Gastos, que limita por vinte anos os gastos públicos e a Lei 13.467/2017, a Reforma Trabalhista de 2017, que, apesar de infraconstitucional, flexibiliza o mercado de trabalho, em consonância com as políticas neoliberais.

Assim, entendendo que a cidadania, em essência, está regulamentada em textos legais, pode ser ampliada, a partir da mobilização popular por um lado, ou reduzida, a partir da convergência de forças hegemônicas por outro, devemos nos lembrar que existem conceitos e valores fundamentais que independem das condicionantes jurídico-políticas dos diferentes países. Esses valores, presentes na estrutura constitucional, estão ligados aos princípios da dignidade humana e podem ser percebidos nos documentos relacionados aos direitos humanos. Portanto, uma sociedade embasada nos princípios democráticos, com conceitos de cidadania amplos e em vetores crescentes e de forma institucional, garante que os direitos humanos sejam defendidos e que todos os seus membros tenham possibilidades de viver com dignidade, tendo seus direitos civis, políticos e sociais garantidos, de forma indivisível. Nas próximas páginas, veremos como estes princípios se construíram e se fundamentaram ao longo do tempo e como foram criados órgãos internacionais que monitoram e recebem denúncias em casos de desrespeito aos direitos humanos que o Estado tenha cometido ou se omitido quando outros o cometeram.

2.2. DIREITOS HUMANOS COMO PRINCÍPIO DA CIDADANIA

A base da cidadania e da democracia moderna assenta-se nos princípios dos direitos humanos. “O reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas” (BOBBIO, 2004, p. 07). Portanto, reiteramos o questionamento que tangencia o didatismo: direitos de cidadania e direitos humanos são sinônimos? Acerca dos direitos de cidadania, esboçamos algumas páginas na tentativa de apontar não somente algumas caracterizações que definissem brevemente este conceito como também apontamos os pontos básicos, presentes na Constituição Federal de 1988 que possibilitaram, por meio de avanços e retrocessos, a construção da cidadania no Brasil.

Os direitos humanos, por sua vez, não se caracterizam pela positivação de seus princípios em normas e regulamentos legislativos. Segundo o jurista Fábio Konder Comparato, o fundamento dos direitos humanos é mais profundo e permanente que a ordenação estatal. A partir do princípio que o fundamento de algo deve ser exterior a ele, uma causa transcendente e nunca pode ser confundido como

um de seus componentes segundo um aspecto básico da lógica, portanto, o problema da fundamentação dos direitos humanos se encontra no próprio valor ético do direito (COMPARATO, 1997, p. 8). No esforço de conceituar a fundamentação essencial dos direitos humanos o mesmo autor afirma:

Uma das tendências marcantes do pensamento moderno é a convicção generalizada de que o verdadeiro fundamento de validade - do direito em geral e dos direitos humanos em particular - já não deve ser procurado na esfera sobrenatural da revelação religiosa, nem tampouco numa abstração metafísica - a natureza - como essência imutável de todos os entes no mundo. Se o direito é uma criação humana, o seu valor deriva, justamente, daquele que o criou. O que significa que esse fundamento não é outro, senão o próprio homem, considerado em sua dignidade substancial de pessoa, diante da qual as especificações individuais e grupais são sempre secundárias (COMPARATO, 1997, p.11).

Dessa forma, partindo da concepção lógica de que o fundamento ou o princípio deve transcender a “coisa”, percebemos que a legitimidade de uma Constituição ou de uma Nova República não se encontra em si mesmo, mas, no caso de várias constituições democráticas modernas, citadas por Comparato (1997, p. 8), encontra-se justamente na dignidade humana. Sendo a dignidade humana o fundamento de tecido social devemos ter claro o que a define, o que torna cada um de nós, humanos, insubstituível e digno de ter garantias fundamentais atendidas e respeitadas. Todo homem tem dignidade e não preço, e a dignidade reside justamente no fato de que o “homem como espécie, e cada homem em sua individualidade, é propriamente insubstituível [...]”. Mais ainda: o homem é [...] o único ser cuja existência, em si mesma, constitui um valor absoluto” (COMPARATO, 1997, p. 26).

A dignidade humana é o fundamento dos direitos, tanto dos direitos humanos quanto da cidadania. Visto que já trabalhamos com o conceito de cidadania, vejamos, dessa forma, como são definidos, arrolados e conceituados os direitos humanos:

[...] exigências de comportamento fundadas essencialmente na participação de todos os indivíduos no gênero humano, sem atenção às diferenças concretas de ordem individual ou social, inerentes a cada homem. A Declaração Universal de 1948, das Nações Unidas, sublinha esse caráter de igualdade fundamental dos direitos humanos, ao dispor, em seu art. 2º, que “cada qual pode se prevalecer de todos os direitos e todas as liberdades proclamadas na presente Declaração, sem distinção de espécie alguma, notadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião pública ou de qualquer outra opinião, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação”. Percebe-se, pois, que o fato sobre o qual se funda a titularidade dos direitos humanos é, pura e simplesmente, a existência do homem, sem necessidade alguma de qualquer outra precisão ou concretização. É que os direitos humanos são direitos próprios de todos os homens, enquanto homens, à diferença dos demais direitos, que só

existem e são reconhecidos, em função de particularidades individuais ou sociais do sujeito. Trata-se, em suma, pela sua própria natureza, de direitos universais e não localizados, ou diferenciais (COMPARATO, 1997, p. 28-29).

O reconhecimento dos direitos humanos não depende, portanto, de nenhuma condição de qualquer espécie, além do fato de que seus desdobramentos determinam que eles sejam garantidos em sua totalidade, sob consequência, em caso de descumprimento de apenas um princípio, da inobservância absoluta dos direitos humanos. Segundo Flávia Piovesan, esta consequência pode ser definida a partir de dois conceitos essenciais aos direitos humanos:

Universalidade porque clama pela extensão universal [...], a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade, esta como valor intrínseco à condição humana. **Indivisibilidade** porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais, e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são (PIOVESAN, 2010, p. 94, grifo nosso).

Os direitos humanos, como explica Piovesan, não carecem de ordenamento jurídico para sua aplicabilidade muito menos de pré-condições para seu cumprimento, esta é a universalidade. Caso apenas um dos princípios seja descumprido, para quem quer que seja, onde quer que aconteça, pode-se afirmar que os direitos humanos como um todo não foram garantidos, esta é a indivisibilidade.

Lynn Hunt, por sua vez, condiciona triplamente os direitos humanos:

[...] devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte). Para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos (HUNT, 2009, p. 19).

Esta universalidade deveria ser garantia para que ninguém, em nenhum lugar, em nenhuma época, passasse por situações degradantes. A condição de igualdade também apresenta problemas em sua aplicação dado as constantes violações em nome de privilégios de indivíduos, grupos ou mesmo nações. A questão da naturalidade, por sua vez, é posta de lado quando ondas migratórias sofrem constrangimentos que, frequentemente noticiadas, custam milhares de vidas.

Todavia, a garantia de cumprimento dos direitos humanos depende de regulamentação legislativa. A participação de um país em uma convenção de direitos humanos promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), na qual este país se torna signatário de determinado documento, não é suficiente para que seus cidadãos tenham garantidos os direitos ali sacramentados. No caso brasileiro, por

exemplo, no art. 5, §2 e §3 (inserido pela Emenda Constitucional nº 45), determinam que os acordos internacionais sobre os direitos humanos possuem validade axiológica, porém devem ser aprovados no Congresso Nacional para que tenham peso constitucional. Com a mobilização da sociedade de cada país os direitos humanos podem ser garantidos em textos constitucionais e regulamentados em legislações específicas, daí a similaridade entre os direitos humanos e os direitos de cidadania em sociedades democráticas.

Uma melhor compreensão desta relação entre os direitos humanos e os direitos de cidadania poderá ser alcançada por meio de uma breve análise da evolução dos direitos humanos desde a antiguidade, passando pelo período revolucionário moderno até as atuais disputas e acordos já regulamentados pelos documentos internacionais.

A ideia de que todos os homens possuem uma igualdade essencial surgiu já na antiguidade, quando, no período que Comparato chama de axial, entre 600 e 480 a.C, em diferentes regiões da Ásia à Grécia, as explicações mitológicas passaram a ser abandonadas e foram construídos ideais e princípios que se desenvolveriam no curso posterior da História (COMPARATO, 2003, p. 8).

É nesse contexto que, a título de exemplo, se insere o *Cilindro de Ciro*, artefato de argila cozida, cilíndrica com aproximadamente 22,5 centímetros de comprimento e 10 de diâmetro, no qual está descrita, em grafia cuneiforme acadiana, a conquista da Babilônia pelo persa, Ciro, o Grande em 539 a.C. Ao cilindro é atribuído o título de primeiro tratado de direitos humanos, pois é descrita a libertação dos povos cativos, inclusive o povo hebreu. A ONU, inclusive, reconheceu este título, expondo o artefato e traduzindo seu texto para as suas seis línguas oficiais. Entretanto, há questionamentos historiográficos sobre esta interpretação, considerada, no mínimo anacrônica, visto que se trata de um documento de propaganda de um império expansionista que adotava práticas cruéis em suas conquistas. (ROCHA, 2020).

Comparato (2003) apresenta uma detalhada exposição histórica a respeito da evolução histórica do conceito de universalidade do homem e da dignidade humana em sua obra *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. Ele aborda, na Grécia clássica, a transposição do fundamento das ações humanas dos deuses para a própria humanidade e a noção de universalismo evangélico construída por Paulo de Tarso no cristianismo, noção que superou a ideia de um deus nacionalista durante a antiguidade e idade média. Contudo, segundo ele, foi com a Magna Carta de 1215,

na Inglaterra, que o embrião dos direitos humanos surgiu a partir do valor da liberdade, porém limitada à liberdade dos estamentos superiores da sociedade contra o autoritarismo real.

Foi no fim do século XVIII, porém, que os ideais de liberdade e igualdade, sem distinções sociais, germinaram. Em meio às revoluções americana e francesa, o termo “direitos do homem” surgiu em documentos históricos e se tornou um marco por sua universalidade e sua abrangência. O uso desse termo introduzia no contexto revolucionário a ideia de abrangência dos direitos de igualdade e de liberdade a todos os colonos (no caso estadunidense) e de todos os franceses. Com especificidades de vocabulário, os dois documentos que marcaram esta virada foram a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América em 1776 e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, na revolucionária nova Assembleia Nacional da França (HUNT, 2009, p. 14).

Dentro deste contexto, precisamos nos atentar às contradições presentes tanto nos países que criaram estes documentos quanto em suas colônias. A escravidão nos Estados Unidos e a condição de membros de segunda classe na sociedade revolucionária francesa, como as mulheres, evidenciam o caráter seletivo da igualdade pregada nos documentos revolucionários. Esta seletividade, ainda hoje, é um dos grandes desafios para a garantia universal dos direitos declarados como naturais para todos os seres humanos.

Boaventura Santos (2014), em sua análise do atual discurso hegemônico em defesa dos direitos humanos, afirma que a estes direitos foram concebidos no século XVIII para vigorar do “lado de lá do abismo colonial”, ou seja, eram incompatíveis na sociedade colonial, sendo exclusivos para usufruto da sociedade metropolitana. Ele também trabalha ideias a respeito das profundas raízes de um caminho linear que teria consagrado os direitos humanos como fundamentos de uma sociedade justa. Segundo ele, esta é uma ilusão que construiu um falso consenso (SANTOS, 2014, p. 17-18).

Entre várias ilusões (teleologia, triunfalismo, descontextualização e monolitismo), Boaventura Santos analisa o percurso dos direitos humanos e um dos seus pontos, que se faz relevante na presente pesquisa, é a descontextualização. Neste sentido, durante o século XVIII e início do XIX, as características essencialmente revolucionárias das origens dos direitos humanos serviram como discurso legitimador para a institucionalização da nova ordem liberal, quando a

transformação da sociedade era vista como algo positivo. De maneira oposta, durante as revoluções de 1848, os discursos hegemônicos passaram a tratar as transformações sociais com hostilidade e o Estado assumiu o monopólio do direito e da administração. Os direitos humanos foram caracterizados pela dissociação com a transformação social. O discurso hegemônico dos direitos humanos passou, então, a ser associado à dignidade humana consonante com as políticas liberais e com o desenvolvimento do capitalismo, com nuances de defesa da qualidade de vida ao longo do século XX. Ele conclui este trecho afirmando que hoje, “nem podemos saber com certeza se os direitos humanos do presente são uma herança das revoluções modernas ou das ruínas dessas revoluções” (SANTOS, 2014, p. 20-21).

Estas considerações são importantes para contextualizar a forma contemporânea dos direitos humanos e como eles foram desenvolvidos nos discursos e nas práticas atuais. Nesta esteira foi produzida a Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Nos escombros da Segunda Guerra Mundial ela foi o primeiro grande documento universal versando sobre direitos humanos do século XX. Foi fruto da conjuntura política do encerramento da guerra, na qual a perplexidade imperou perante os 60 milhões de mortos. O tribunal de Nuremberg, por sua vez, colocou em evidência as atrocidades cometidas e criou um precedente de punição para governantes, funcionários e militares que viessem a cometer crimes contra a humanidade.

Neste contexto, as potências vencedoras, Estados Unidos, Grã-Bretanha e União Soviética, decidiram aperfeiçoar a Liga das Nações e, antes mesmo do encerramento oficial da guerra, produziram o documento que fundava a Organização das Nações Unidas, a Carta das Nações Unidas, assinada em 1945, por cinquenta e um países como membros fundadores. Os bastidores da criação da ONU estavam repletos de resistências e negociações em torno da interferência da nova organização na soberania nacional dos Estados signatários, portanto, a inclusão dos direitos humanos no documento fundador dependia de pressão política. Esta foi exercida por vários pequenos países da América Latina e da Ásia, e por organizações religiosas, trabalhistas, feministas e cívicas. Esta inclusão só foi conquistada em troca da inclusão de um dispositivo que impedia a interferência da ONU nos assuntos internos de qualquer país (HUNT, 2009, p. 202-204).

Entretanto, para assegurar um compromisso mais firme com os direitos humanos, era necessária a criação de regulamentos específicos e detalhados. Para

isso, a Carta das Nações Unidas previu a criação de uma Comissão dos Direitos Humanos que, sob a presidência de Eleanor Roosevelt e relatoria de John Humphrey, elaborou um rascunho preliminar (HUNT, 2009, p. 202). Segundo a Comissão de Direitos Humanos, o processo de criação de mecanismos garantidores dos direitos humanos deveria ser dividido em três etapas. A primeira seria a elaboração de uma declaração de direitos humanos, concluída em 1948. A segunda seria a produção de documento juridicamente mais vinculante que uma mera declaração, concluída em 1966. O terceiro seria a criação de mecanismos capazes de assegurar o respeito dos direitos humanos bem como apurar e tratar os casos de violações, esta etapa ainda está em construção (COMPARATO, 2003, p. 135).

Após longa tramitação e centenas de emendas, o documento foi aprovado em 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (HUNT, 2009, p. 203-205). Esta declaração não marca o fim, mas o início de um processo que levou, nas décadas seguintes, a uma ampliação de consensos internacionais sobre a importância da defesa dos direitos humanos. Convenções e pactos internacionais elaboraram princípios básicos de defesa dos direitos humanos em áreas específicas e, regra geral, foram referendadas pelos parlamentos dos países signatários ganhando *status* legal em vários destes países:

- Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1965);
- Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966);
- Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966);
- Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (1979);
- Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanas ou Degradantes (1984);
- Convenção sobre os Direitos da Criança (1989);
- Conferência Mundial de Educação para Todos (1990);
- Conferência Mundial das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a “Rio-92” (1992), da qual resultou, também, a “Carta da Terra”, documento com recomendações feitas por 700 líderes indígenas de todo o mundo;
- Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993);
- Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento (1994);

- Conferência sobre Necessidades Educativas Especiais (1994);
- Conferência Mundial sobre Mulher e Desenvolvimento (1995);
- Conferência Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995);
- Conferência Mundial contra o Racismo (2001) (FISCHMANN, 2009, p.158-160).

Estas convenções e pactos demonstram o desdobramento e a especialização dos direitos humanos em diferentes grupos, o que, ao recordarmos os princípios de universalidade, indivisibilidade e naturalidade dos direitos humanos, remete a uma ampliação constante da noção de direitos da humanidade.

Neste sentido, tratando especificamente do Brasil, nossa participação, tanto no aspecto de internalizar os direitos humanos no corpo legal do Estado como na participação ativa nestas convenções, teve destaque. Durante as convenções, em especial aquelas realizadas na década de 1990, a atuação do Brasil “teve grande envolvimento e participação por meio de delegados que levaram o debate em andamento no Brasil, influenciando os encaminhamentos internacionais” (FISCHMANN, 2009, p.159). Os debates e conquistas progressistas em curso na Assembleia Nacional Constituinte encontravam eco nas discussões em âmbito internacional. Dessa forma, podemos afirmar que o texto constitucional promulgado em 1988 foi fundamentado por princípios internacionais de defesa dos direitos humanos, traduzidos em direitos fundamentais e sociais bem como estes princípios internacionais foram influenciados pelo processo constitucional brasileiro, que ocorreu a partir de lutas e reivindicações de uma sociedade civil mobilizada contra a ditadura, ou seja, contra violações sistemáticas dos direitos humanos (FISCHMANN, 2009, p.159).

A consolidação jurídica do respeito aos direitos humanos e à dignidade da pessoa humana, portanto, foram determinados no texto constitucional, enfaticamente:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

[...]

III - a dignidade da pessoa humana”;

[...]

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

[...]

II - prevalência dos direitos humanos”

Art. 5º [...]

§ 2º Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004) (Brasil, 1988, p. 4).

É evidente, nestes termos, a correlação entre os direitos humanos e os princípios fundamentais de nosso ordenamento jurídico, inaugurado com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988. Além disso, como desdobramento da fundação da Nova República pela Constituição de 1988, os direitos humanos também são tratados no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-1⁷²), criado em 1996 e aperfeiçoado em 2002 (PNDH-2⁷³) e em 2009 (PNDH-3⁷⁴).

Entender as diferenças entre os direitos de cidadania e dos direitos humanos e, ao mesmo tempo, compreender como os segundos fundamentaram a consolidação dos primeiros no Brasil é fundamental para a compreensão de nosso papel enquanto professores de história, responsáveis pelo desenvolvimento das ferramentas necessárias ao incremento qualitativo da consciência histórica de nossos estudantes.

Entretanto, a defesa dos direitos humanos, apesar do discurso hegemônico, nunca foi unânime e, em diferentes épocas, apresentou polêmicas e ambiguidades em torno de seu reconhecimento. Nos próximos parágrafos, trataremos das polêmicas ligadas à defesa dos direitos humanos.

2.2.1. DIREITOS HUMANOS PARA HUMANOS DIREITOS?

Apesar do consenso sobre a importância da defesa dos direitos humanos e da virtual unanimidade sobre o repúdio às violações destes direitos, ainda é corriqueiro o uso de expressões pejorativas quando tratamos de direitos humanos. O senso comum usualmente relaciona a defesa dos direitos humanos à defesa de bandidos e questiona a postura judicial quanto às punições perante, em especial,

⁷² Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1904.htm>. Acesso em 13 jan. 2021.

⁷³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4229.htm>. Acesso em 13 jan. 2021.

⁷⁴ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D7037.htm>. Acesso em 13 jan. 2021.

perpetradores de crimes considerados hediondos. Daí as máximas “tá com dó de bandido?” ou o título desta seção, “direitos humanos são para humanos direitos”, as quais trazem à tona uma ambiguidade complexa. Por que a hegemonia do discurso de defesa dos direitos humanos não é suficiente para refutar este tipo de expressão e práticas excludentes e violentas? O deputado federal paranaense mais votado, Sargento Fatur, coleciona uma série de expressões desta natureza em suas redes sociais⁷⁵, com destaque para “bandido bom é bandido morto”. Sua votação expressiva evidencia como esta a negação dos direitos humanos reverbera na sociedade.

Sem a pretensão de esgotar esta questão, nos propomos a refletir sobre o contexto brasileiro dos últimos anos para tentar esboçar alguns entendimentos quanto a este problema, principalmente no que tange ao esquecimento das graves violações aos direitos humanos durante a ditadura militar. Esquecimento este que contribui, atualmente, com os altos índices de violência policial contra populações periféricas e que são, ou ignorados, ou espetacularizados em nome da “proteção dos cidadãos de bem”. No Brasil, este esquecimento:

[...] mostra-se particularmente astuto em suas múltiplas estratégias. [...]. Maneira de remeter as raízes dos impasses do presente a um passado longínquo (a realidade escravocrata, o clientelismo português etc.), isto para, sistematicamente, não ver o que o passado recente produziu. Como se fôssemos vítimas de um certo “astigmatismo histórico”. O que propomos neste livro é, pois, falar do passado recente e da sua incrível capacidade de não passar. Mas, para tanto, faz-se necessário mostrar, àqueles que preferem não ver, a maneira insidiosa que a ditadura militar brasileira encontrou de não passar, de permanecer em nossa estrutura jurídica, em nossas práticas políticas, em nossa violência cotidiana, em nossos traumas sociais que se fazem sentir mesmo depois de reconciliações extorquidas. [...] Ela [a ditadura] vai aos poucos não sendo mais chamada pelo seu nome, ou sendo chamada apenas entre aspas, como se nunca houvesse realmente existido. Na melhor das hipóteses, como se houvesse existido apenas em um curto espasmo de tempo no qual vigorou o AI-5. Talvez o que chamamos de ditadura tenha sido apenas uma reação um pouco demasiada às ameaças de radicalização que espreitavam nossa democracia. Quem sabe, daqui a algumas décadas, conseguiremos realizar o feito notável de fazer uma ditadura simplesmente desaparecer? (SAFATLE; TELES, 2010, p. 9-10).

Se foram produzidas narrativas, no contexto de consenso social, que ora negam a ditadura, ora a romantizam afirmando que a sociedade como um todo se mobilizou contra este elemento estranho em nossa história, conceitos trabalhados no

⁷⁵ “Deputado federal Sargento Fatur coleciona mais de 5 milhões de seguidores e declarações polêmicas nas redes sociais.” Reportagem de Murillo Saldanha publicada pelo portal online Maringá Post em 19 mar. 2019. Disponível em < <https://maringapost.com.br/poder/2019/03/19/deputado-federal-sargento-fatur-coleciona-mais-de-5-milhoes-de-seguidores-e-declaracoes-polemicas-nas-redes-sociais/>> Acesso em 10 jun. 2021.

primeiro capítulo, a própria percepção da população em relação aos direitos humanos é distorcida. Em síntese, o que está presente nos discursos cotidianos da sociedade, o qual testemunhamos frequentemente, é algo como: Se não há histórico de violações dos direitos humanos eles são acessórios dispensáveis, pois em nossa sociedade harmônica e racialmente democrática apenas os indivíduos que gostariam de se esconder atrás de justificativas para suas próprias falhas invocariam a garantia dos direitos humanos, que são exagerados e atrapalham o bom ordenamento da sociedade. Esboçaremos algumas considerações com o objetivo de traçar alguns apontamentos para esta postura social e algumas possibilidades de superar esta negação.

Durante a ditadura militar e a abertura política, os movimentos de defesa dos direitos humanos promoveram lutas pelo reconhecimento dos direitos daqueles que haviam sido banidos, exilados, presos, torturados e assassinados. Estes movimentos lutavam pelo reconhecimento de que estas pessoas, mesmo apenadas, tinham direitos invioláveis, independentemente do fato de haverem cometido crimes, políticos ou comuns. Amigos e familiares de presos políticos, em geral de classe média, contribuíram para a ampliação deste movimento com a ideia de que todos têm direito a ter direitos.

Entretanto, com o fim do período repressivo, a figura do preso político deixou de existir. Apesar dos movimentos pelos direitos humanos dos presos permanecerem em atividade, a classe média não tinha mais familiares presos por motivos políticos. Esta defesa passou a ter como objeto a defesa dos direitos de presos comuns, em sua esmagadora maioria, provenientes das classes populares, portanto, sem o antigo apelo de luta por liberdade. Os apenados por crimes comuns passaram a ser encarados como cidadãos de segunda categoria sem legitimidade para requerer a garantia dos direitos humanos, reservados às classes média e alta (BENEVIDES, 1998, p. 40). Exposição clara do fato de que, em essência, quando a violência de Estado atinge camadas médias da sociedade é legítima a resistência, quando a violência atinge camadas populares a resistência perde sua legitimidade e é criminalizada.

Esta dicotomia entre a legitimidade de uma expressão de uma determinada categoria de protesto e a ilegitimidade de outras pode ser percebida no cenário musical, em especial o rock dos anos 1980 e 1990. Mario Luis Grangeia (2018) analisa este cenário ao demonstrar contextos, músicas e performances dos dois momentos distintos do país, contrastando justamente o período de formação da cidadania pós-ditadura com o período posterior de sedimentação dos princípios já

cristalizados no texto constitucional⁷⁶.

Em seu trabalho é possível perceber que “certas canções deles [roqueiros dos dois períodos] são tomadas como documentos que expõem visões correntes do país na sociedade brasileira”. (GRANGEIA, 2018, p. 354). Na década de 1980 bandas de *punk rock* de São Paulo, com influência importada do eixo Londres-Nova York, apresentavam atitudes, letras, performances técnicas e estéticas que confrontavam os valores tradicionais e as instituições oficiais. Com a criação de imagens distópicas, bandas como *Ratos de Porão* e *Garotos Podres* chamavam a atenção para as falhas da sociedade e demonstravam de forma bastante agressiva sua desilusão com o cotidiano público do Brasil, com o fracasso do Plano Cruzado e com a constituinte (GRANGEIA, 2018, p. 356).

Completando o eixo nacional, São Paulo-Brasília, as bandas *Legião Urbana* e *Capital Inicial*, de Brasília, com raiz *punk*, e herdeiras da banda *Aborto Elétrico*, tinham letras que expressavam o Brasil “como motivo de vergonha, ‘piada no exterior’”. (GRANGEIA, 2018, p. 359). Temas como a violência policial, tortura, apoio da sociedade à ditadura, corrupção e desigualdades sociais vinham acompanhados de expressões de esperança no futuro. (GRANGEIA, 2018, p. 359-360).

Nos anos de 1980, a juventude brasileira adota o rock como ritmo de vida, expressa a maneira diferente de pensar e exteriorizar a sociedade. [...] os roqueiros que surgem a partir dos anos 1980 mostram-se sensíveis para captar as novas linguagens e percepções de sua geração. O *BRock*, realizado e consumido por jovens, estabelece uma relação privilegiada de percepção no processo de transição o qual o país atravessava (ROCHEDO, 2011, p. 40).

Outras bandas, de várias outras cidades, expressaram temas semelhantes neste período: *Plebe Rude*, *Camisa de Vênus*, *Ultraje a Rigor*, *Barão Vermelho* (Cazuza como vocalista), *Paralamas do Sucesso*, *RPM*, *Engenheiros do Hawaii* e *Titãs*. Uma análise de suas letras e performances evidenciam expressões de uma inquietação com a vida pública no Brasil. Partindo de uma euforia com a possibilidade de mudança real pelo fim da ditadura em 1985 e culminando em um desencanto com os rumos políticos, sociais e econômicos no fim da década de 1980, podemos perceber, em suas canções, protestos contra a desigualdade social, contra

⁷⁶ Ver também: ENCARNAÇÃO, Paulo Gustavo da. “**Brasil mostra a tua cara**”: rock nacional, mídia e a redemocratização política (1982-1989) Dissertação (Mestrado em História). UNESP. Assis: 2009; e RODRIGUES, Magna Abrantes. **História, Ensino e Música: Rock Brasileiro da Década de 1980**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Araguaína: 2016.

a censura ainda presente, contra a violência policial, contra a cidadania ainda indefinida, contra corrupção e vazios de valores, contra a percepção de inutilidade da atuação cidadã e contra a gritante desigualdade amplificada pelos seguidos fracassos dos planos econômicos deste período (GRANGEIA, 2018, p. 362-374).

O movimento artístico e musical da juventude dos anos 1980 se tornou:

[...] recurso que dá voz à juventude para retratar, por meio da música, os seus sonhos, as suas insatisfações, as mudanças sociais e políticas e conflito com a geração ascendente. [...] A politização da década de 1980 era a negação do sistema vigente, não necessariamente a defesa de direitas ou esquerdas, mas uma manifestação jovem exteriorizada na música (ROCHEDO, 2011, p. 45).

Esses jovens artistas cantavam questões que, junto dos dilemas da juventude, apresentavam as ambiguidades e as lutas ligadas à formação da cidadania em um contexto de abertura política e retomada das liberdades civis e individuais. Eram problemas de cunho nacional, as menções ao Brasil e à pátria eram recorrentes. Havia, portanto, uma potencial identificação nacional com os dilemas apresentados nestas canções, um apelo que mobilizava, principalmente, as classes médias.

As bandas expressavam seus sentimentos em relação ao que acontecia. Como existia uma espécie de descontentamento coletivo da população, muito forte entre os jovens, era caminho certo esta identificação entre bandas e fãs que trabalhavam este lado mais político nas músicas e nas atitudes (ROCHEDO, 2011, p. 49).

Após o encerramento do longo processo de abertura política com a promulgação da constituição, os dilemas ligados às liberdades individuais e à censura se esvaziaram. Dessa forma, na década de 1990 a cena artística foi marcada por questões locais e da cidade, expondo violência, desigualdade, caos no cotidiano urbano, discriminação racial, miséria e violência. O tema político dessas bandas era “o discurso corriqueiro na sociedade civil em prol do debate mais amplo o hiato entre a cidadania formal e a real; A constituição ampliara os direitos sociais, mas faltava efetivá-los” (GRANGEIA, 2018, p. 377). O ataque à não-consolidação da cidadania veio de bandas como *O Rappa*, *Chico Science & Nação Zumbi*, *Planet Hemp* e *Skank*.

Em um paralelo com o esvaziamento da luta pela defesa dos direitos humanos para as pessoas encarceradas, as questões-tema deste período musical do *rock* nacional evidenciam que os conflitos das classes populares são distintos daqueles próprios das classes médias, o que, em tese, deslegitimaria a qualidade artística e a pertinência destes manifestos musicais. Grangeia (2018, p. 376) citou um trecho de entrevista quando Marcelo Yuka, membro da banda *O Rappa*, afirmou: “Não tinha internet, disco era caro e essa geração não era como a geração dos anos 80,

que tinha grana. A gente não”. O manifesto “*Caranguejos com Cérebro*”, divulgado no álbum de estreia de *Chico Science & Nação Zumbi* em 1994 demonstra a preocupação deste movimento ao enfatizar: “A cidade de Recife detém hoje o maior índice de desemprego do país. Mais da metade dos seus habitantes moram em favelas e alagados”. (GRANGEIA, 2018, p. 374). São questões que não mais mobilizam a opinião pública ainda monopolizada pelas grandes empresas de comunicação de massa. Diferentemente da geração dos anos 1980 que testemunhara a violência à distância, marcada por abusos policiais e militares ligados ao autoritarismo oficial, a geração dos anos 1990 retrata a violência cotidiana, da segregação social e racial. Eles expressam uma paz imposta e sem voz, na qual a ordem ainda é garantida pela força contra as classes populares e periféricas das grandes cidades do país.

Sem querer atribuir uma causalidade simplista, segundo nossa análise, as mudanças na percepção e assimilação da produção musical entre as décadas de 1980 e 1990 são indícios da tendência que tanto marca as dificuldades da educação em direitos humanos. As marcas da ditadura militar permaneceram na sociedade de forma tal que as questões gerais, ligadas à defesa de direitos civis e políticos são hegemônicas e geram grande apelo na opinião pública. Já as questões relativas aos direitos sociais, de igualdade e respeito à dignidade de todos, enfrentam duras resistências, discursos conservadores e negacionistas, com forte caráter moralista, presentes até hoje. Portanto, a negação dos direitos humanos a apenados, a marginalização das discussões ligadas aos problemas cotidianos das populações periféricas e a relativização dos problemas ligados à segregação social e racial demonstram permanências de uma sociedade excludente, paternalista e autoritária⁷⁷.

Esta é uma demonstração clara da dificuldade de nossa sociedade em abordar a temática dos direitos humanos, o que nos possibilita classificar os direitos

⁷⁷ Sobre a situação da defesa dos direitos humanos no Brasil e sobre recorrentes violações, inclusive pelo atual governo, ver o Relatório Mundial 2021 produzido pela *Human Rights Watch*, publicado em 13 jan. 2021: “Violações crônicas de direitos humanos assolam o Brasil. Alguns policiais realizam execuções extrajudiciais, torturam detentos e abusam de crianças e adolescentes em conflito com a lei. Muitas prisões e cadeias brasileiras enfrentam problemas de grave superlotação, e a incapacidade das autoridades penitenciárias de manterem o controle sobre as prisões deixa os presos vulneráveis à violência, extorsão e recrutamento por facções criminosas. Outros problemas em relação aos direitos humanos incluem a violência contra mulheres, as mortes de jornalistas e blogueiros por causa de seus trabalhos e a violência contra camponeses e lideranças indígenas envolvidos em conflitos de terra. Ainda, os responsáveis por abusos durante o regime militar, de 1964 a 1985, continuam a ser protegidos da justiça em virtude de uma lei de anistia de 1979, aprovada durante o regime.”. Relatório completo disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/world-report/2021/country-chapters/377397>>. Acesso em 15 jan. 2021.

humanos como um tema sensível ou sobrecarregado no Brasil. As garantias da cidadania, expostas e sacramentadas no texto constitucional, pressupõe uma série de questionamentos a privilégios de classe e de raça, tradicionais no Brasil, os quais, durante o processo de abertura e o processo constituinte, permaneceram nevrálgicos e, por fim, foram relegados ao silêncio e ao esquecimento em nome da estabilização política e de uma democratização pacífica.

Na próxima seção, abordaremos como a passagem da ditadura para a democracia no Brasil foi marcada por traumas ligados ao não reconhecimento dos abusos provocados pelo Estado, mantendo feridas abertas e não resolvidas, com questionamentos que permanentemente colocam a própria democracia em perigo. Exemplos de transição aplicados em outros regimes democráticos, que suplantaram períodos autoritários, não foram seguidos e princípios de justiça de transição foram, aqui no Brasil, parcialmente ignorados.

2.3. JUSTIÇA DE TRANSIÇÃO

O processo de luto é importante para que aquele que perdeu pessoas queridas e amadas possa aprender a viver com a perda, aprender a lidar com um imenso e permanente vazio em sua vida. As emoções que preenchem este processo são uma mistura de pena ou auto piedade, profunda infelicidade e sentimento de solidão, o que pode ser classificado com estado de luto (BORRIES, 2011, p. 168). Após este processo, a perda passa a ser suportável e, a despeito da saudade que permanece, aprende-se que a vida pode seguir com um novo cotidiano, próximo a uma normalidade.

Nos processos históricos permeados de grandes traumas (provocados por episódios de violência, violação de direitos humanos ou mesmo genocídios), há formas de se construir soluções semelhantes ao processo de luto para que a sociedade possa lidar com esses eventos. Estes eventos, chamados de história sobrecarregada ou sensível, levam a sociedade a enfrentar situações de culpa ou vergonha coletiva, que podem ou não permanecer nas gerações seguintes a depender da forma como estes traumas coletivos foram tratados. Ao se valer de negação, esquecimento, da obliteração dos derrotados, exaltação dos vitoriosos ou de círculos

de vingança, consequências negativas permearão a sociedade por longos períodos, o que possibilita sérias ameaças à convivência dos diferentes grupos que a formam. Os conflitos, latentes ou evidentes, impossibilitariam a reconciliação histórica, condição para que seja construída uma sociedade minimamente estável que possa garantir a qualidade de vida e a dignidade humana para todos (BORRIES, 2011, p. 168-171). Segundo o mesmo autor:

Uma solução efetiva incluiria a auto-incriminação dos crimes cometidos; o tratamento e a reflexão – inclusive a tentativa de fuga – das tentações de negação ou de esquecimento; a rejeição de qualquer culpa pessoal enquanto se procura o distanciamento dos autores e o reconhecimento da responsabilidade; o processo de lidar com os sentimentos de vergonha e, mais ainda, com as expectativas ou exigências para se sentir vergonha provocada por outros (BORRIES, 2011, p. 168-171, tradução nossa⁷⁸).

Vários exemplos de transição política podem ser citados, para explicitar experiências de conciliação históricas que lidaram com a sobrecarga histórica de Borries. Julgamentos de crimes contra a humanidade, pedidos formais e públicos de desculpas, reparações econômicas, retorno de populações refugiadas para suas terras, são exemplos de aplicação de algumas daquelas soluções apontadas pelo autor, o que no campo jurídico foi classificado como Justiça de Transição. Porém, por se tratar de um processo que envolve traumas durante a construção de uma sociedade pacífica e democrática, em um contexto no qual as vozes das vítimas se silenciam pelo caráter indizível do terror vivenciado enquanto que as vozes da sociedade em geral se silenciam de maneira mais geral em uma negativa de assumir as responsabilidades, a conceituação não é tão simples:

Para lidar com essa zona composta por uma série de permanências autoritárias dos regimes ditatoriais, emergiu o campo interdisciplinar e transnacional da Justiça de Transição. Sua vasta área de atuação inclui desafios para a Ciência Política, o Direito, a História e a memória. Envolve desde a problematização do passado até uma série de políticas de memória para combater os silenciamentos forçados ou voluntários, assim como pretende propiciar o questionamento da validade da legislação autoritária remanescente como leis de segurança nacional, de autoanistia e de imprensa. Também direciona sua atenção para as práticas autoritárias incompatíveis com os regimes democráticos, como a militarização das polícias e a violência policial, a persistência da prática de tortura em delegacias e quartéis, etc. [...] Glenda Mezarobba define Justiça de Transição a partir da *Encyclopedia of Genocide and Crimes against Humanity*, como “área de atividade de pesquisa para a maneira como as sociedades lidam com o legado de violações de direitos humanos, atrocidades em massa ou outras formas de trauma social severo, o que inclui genocídio e guerra civil, com vistas à construção de um futuro mais democrático e pacífico”. Trata-se,

⁷⁸ A productive solution includes the admittance of the crimes committed; the handling and reflecting – and avoidance – of temptations to deny or forget; the rejection of any personal guilt, while distancing oneself from the perpetrators and acknowledging liability; coping with feelings of shame and even more so with expectations or demands to feel shame expressed or made by others.

portanto, de confrontar o passado de abusos como componente de uma estrutura de mudança política. A Justiça de Transição está diretamente ligada à ressignificação dos direitos humanos a partir do contexto do pós Segunda Guerra Mundial. (LIEBEL, 2015, p. 72-73)

Fabiana Godinho McArthur, por sua vez, ao analisar as características deste processo no Brasil no período pós-ditatorial, apresenta algumas caracterizações da justiça de transição, as quais, segundo ela, tratam-se de:

[...] processos e mecanismos, jurídicos ou não, por meio dos quais uma sociedade procura superar o legado de um passado marcado por violações e abusos de direitos humanos em larga escala, guiada pela busca de justiça na transição para a paz e democracia (MCARTHUR, 2012, p. 78).

Justiça de transição é um processo no qual a justiça é politizada e, ao mesmo tempo, a política é judicializada. Busca-se a solução de uma complexa dicotomia entre paz e justiça, com princípios e métodos internacionais embasados na expansão da proteção dos direitos humanos e no desenvolvimento de uma estrutura permanente de responsabilização criminal por crimes contra a humanidade. Os objetivos amplos e gerais que promovem todas as medidas para assegurar a justiça e a paz podem ser definidos como a garantia da *accountability*⁷⁹, a segurança da justiça e a promoção da reconciliação. Princípios que foram consagrados pelas Nações Unidas e delineiam os processos de justiça de transição. A busca por justiça e paz leva em conta soluções locais que dialogam com as diversas forças políticas e históricas envolvidas em cada processo específico. Assim, a complexidade é ampliada e esta busca cria tensões variadas, a depender, em cada país, das concessões ou exigências dos diferentes grupos envolvidos neste processo de balanço entre paz e justiça (MCARTHUR, 2012, p. 81-82).

A justiça de transição, portanto, é marcada pela moderação, a partir da qual as partes envolvidas, vítimas, testemunhas, algozes e cúmplices, desenharão meios pelos quais a reconciliação seja possível e a sociedade seja tecida sob uma

⁷⁹ Para uma melhor conceituação do termo, que superficialmente pode ser traduzido como “*prestação de contas*”, ver a seguinte citação: “A apreensão do significado do conceito de *accountability* é reconhecidamente difícil, principalmente se buscamos aplicar tal conceito à realidade brasileira. Basta mencionar que a complexidade de seus contornos tem dificultado até mesmo a sua tradução para o português. De forma geral, *accountability* relaciona-se com conceitos de governança, bem como de eficácia e moralidade na Administração Pública. Ela envolve questões de “responsabilidade, obrigação e responsabilização” do Estado e de seus agentes, de acordo com os parâmetros legais, bem como a possibilidade de aplicação de penalidades para punir comportamentos desviantes. Dessa forma, o conceito está intimamente relacionado ao funcionamento de um Estado Democrático de Direito fortalecido, com instituições transparentes, descentralizadas e submetidas a variadas formas de controle, principalmente ao controle da sociedade civil informada e politicamente engajada” (MCARTHUR, 2012, p. 86).

nova trama, a fim de se construir uma convivência pacífica e democrática. A alternativa a este processo pode ser definida como o aniquilamento, que assim como os casos de transição, também possui exemplos históricos neste trecho que trata:

[...] do contraponto entre moderação e aniquilamento, que percorre a formação da nacionalidade desde os seus primórdios. A guerra acabou, quer dizer (deve entrar de uma vez na cabeça dos recalcitrantes): violações zeradas (na lei ou na marra), reconciliação consolidada (novamente consentida ou extorquida). [...] Pois bem: historicamente, moderação é a senha de admissão ao círculo do poder real, cujo conservadorismo de nascença – progresso, modernização etc., são melhoramentos inerentes, porém intermitentes, ao núcleo material do mando proprietário – exige provas irretorquíveis de confiabilidade absoluta dos que batem à sua porta. Assim, sempre que as elites de turno se reconciliam, uma lei não escrita espera dos pactários [...] demonstrações inequívocas de convicções moderadas [...]. Aos eventuais sobreviventes de tendências contrárias à moderação/conciliação/consolidação das instituições etc., acena-se com o espectro do supracitado aniquilamento, cuja eventualidade estratégica sempre paira no ar, que o digam a Guerra de Canudos e a Guerrilha do Araguaia. (ARANTES, 2010, p. 211).

Herdeiro de uma história violenta e autoritária, o caso de transição brasileiro foi marcado por soluções que contribuíram mais para o apaziguamento da sociedade e menos para uma reconciliação histórica. O medo de que a frágil costura da abertura fosse desfeita e a violência tomasse o protagonismo da sociedade permaneceu durante todo o processo e foi responsável por posturas como a de Tancredo Neves quando defendeu o não-revanchismo, ou seja, a não responsabilização dos perpetradores de crimes contra a humanidade durante a ditadura (REIS, 2014, p. 128). Esta escolha marcou os anos de passagem política entre a ditadura e a nova república e deixou marcas que estão presentes até hoje, perceptíveis nas violações de direitos básicos de camadas cada vez mais abrangentes da sociedade e nas ameaças à própria democracia, cada vez mais explícitas e frequentes.

Para delinear as referências em experiências internacionais, rapidamente mencionaremos dois casos emblemáticos de justiça de transição que buscaram efetivamente uma reconciliação histórica: o alemão, o sul-africano. Em seguida, analisaremos os processos de justiça de transição, brasileiro com apontamentos para casos latino-americanos que apesar de haverem sido subjugados por ditaduras que se inserem no mesmo contexto histórico e geopolítico do Brasil, apresentam particularidades em seus processos de transição. “Enquanto a Argentina tem como foco a punição dos responsáveis, o Brasil, a reparação pecuniária das vítimas, a ênfase sul-africana seria a reconciliação entre as vítimas e os criminosos” (LIEBEL, 2015, p. 74).

2.3.1. TRANSIÇÃO ALEMÃ E SUL-AFRICANA

No caso alemão pós-segunda guerra, é importante lembrar que o país estava dividido em quatro zonas de ocupação e havia uma discussão acerca de qual método seria utilizado para a transição do regime nacional-socialista para o democrático, por exemplo: todo o sistema legal e ordenativo criado entre 1933 e 1945 seria abolido? Se a legislação deste regime fosse parcialmente abolida, quais os regulamentos e leis permaneceriam? (PRITTWITZ; MARTINS, 2015, p. 84). Neste contexto, foi instalado, pelos poderes aliados, o Tribunal de Nuremberg, para o julgamento dos grandes criminosos de guerra dos países do Eixo. Era uma resposta aos horrores cometidos pelo regime nazista e tinha como base a ideia de que crimes são cometidos por pessoas e não por entidades abstratas. Os julgamentos de Nuremberg estabeleceram, portanto, que qualquer agente público ou estatal quando “confrontados pelo dilema entre atender ordens legais nacionais ou respeitar normas internacionais, devem optar pela segunda alternativa, dando o primeiro passo para a desconstrução do argumento de ‘obediência a ordens superiores’” (PRITTWITZ; MARTINS, 2015, p. 108-109). Estes trabalhos tiveram, inclusive, impactos nos trabalhos dos tribunais de Ruanda e da Iugoslávia.

O Tribunal de Nuremberg condenou por crimes de guerra, crimes de lesa-humanidade e por pertencimento a organizações criminosas alguns membros de alto escalão do Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães, visto que para serem considerados culpados, os acusados destes crimes “deviam ser, ao lado de autores e auxiliares, aqueles que tinham participado ‘com o seu acordo’ ou tinham estado ‘em conexão com o planeamento ou execução’ ou ‘tinham pertencido a uma organização ou associação’ que ‘estivera em conexão’ com a execução” (PRITTWITZ; MARTINS, 2015, p. 92). O caso alemão, portanto, foi marcado pela responsabilização pessoal pelos crimes contra a humanidade cometidos durante o regime nazista.

A África do Sul, por sua vez, passou por um longo período de regime segregacionista e autoritário para, na década de 1990, alcançar uma democracia multirracial por meio de uma transição relativamente pacífica e negociada.

O *apartheid*, institucionalizado a partir de 1948, era um regime totalitário de discriminação racial que impunha separação territorial, jurídica, econômica, social

e cultural no país. A segregação foi herança do período colonial, no qual holandeses e ingleses estruturaram a economia com base na segregação e na exploração da mão de obra da população nativa, relegando-a a regiões pré-determinadas. Contudo, a institucionalização do regime em 1948, pelo fundamentalmente racista e radical Partido Nacional, que então chegara ao poder, blindou a estrutura jurídica de segregação impedindo, legalmente, o acesso de negros à propriedade da terra e à participação política (FERNANDES, 2012, p. 189).

As medidas do *apartheid* que determinavam a segregação da vida pública e privada dos sul-africanos levou o Congresso Nacional Africano (CNA) (movimento de luta contra a segregação, fundado em 1912) a ser considerado ilegal em 1960 por mobilizar um movimento pacífico antipasses que resultou em dura repressão e massacre: quando os negros foram até a cidade de *Shaperville* sem portar o passe obrigatório, as forças públicas atacaram duramente o movimento, causando dezenas de mortes. O líder do CNA, Nelson Mandela, foi sentenciado à prisão perpétua (FERNANDES, 2012, p. 190).

Durante os anos 1980, em resposta a mais conflitos como este, tanto pressões internas como externas provocaram o desmonte do regime, com a legalização do CNA, a revogação das leis raciais e, mais tarde, a eleição de Nelson Mandela como presidente do país em 1994. Neste momento, em um cenário de secular segregação e miséria da população negra no país, o desafio de reconstruir e unir o país teve início com a instalação da Comissão da Verdade e Reconciliação (CVR) (FERNANDES, 2012, p. 190).

A responsabilização dos envolvidos nos crimes cometidos durante o regime, reservando papel secundário à punição, a inexistência de uma anistia ampla e irrestrita e o enfoque na restauração social marcaram o processo de transição sul-africano. O objetivo principal da CVR era o reconhecimento público e oficial da verdade, argumentando que as vítimas de violência política precisavam deste reconhecimento para uma efetiva cura social e psicológica. Para tanto, a comissão ouviu e convocou vítimas e acusados de violações contra os direitos humanos. Havia a possibilidade de concessão de anistia àqueles que cumprissem os requisitos da lei: além de se confessar culpado dos crimes cometidos, deveriam descrever com detalhes os atos praticados e, após o processo, eram impedidos de ocupar posições que permitissem repetir a violência. Outro ponto importante na reconciliação nacional foi a possibilidade de vítimas testemunharem em audiências públicas, descrevendo

as atrocidades a que foram submetidas, muitas vezes perante os culpados (FERNANDES, 2012, p. 194).

Há questionamentos quanto aos procedimentos de Justiça de Transição sul-africana, por exemplo, com relação ao sentimento das vítimas que não estavam dispostas a perdoar seus algozes e se sentiram injustiçados com sua anistia condicional. Entretanto, a CVR foi:

[...] uma resposta criativa ao dilema criado pelo propósito de promover a reconciliação nacional e o perigo de se esquecer o passado, pois ela combinou a anistia aos perpetradores de graves violações aos direitos humanos com um processo oficial de estabelecimento da verdade, de reparações às vítimas e recomendações de medidas a serem adotadas pelo governo. [...] Seu relatório final foi publicado em 1998 e foi criticado especialmente por ser considerado fruto de uma caça às bruxas e pela insatisfação de muitas vítimas com a falta de punição dos perpetradores. Entretanto, vale ressaltar que a restauração da dignidade nacional e a reprovação moral da segregação deu-se principalmente por meio das audiências conduzidas pela Comissão, sendo talvez esta a única transição possível entre a anistia geral sem responsabilização e os julgamentos criminais em massa. (FERNANDES, 2012, p. 197).

O processo de transição, capitaneado pela CVR na África do Sul, a despeito de não ser unânime, conseguiu aliar a responsabilização dos perpetradores com a negociação pacífica do fim de um regime autoritário, o que possibilitou superar a tradicional amnésia coletiva e revelar a verdade para que o tecido social, esgarçado pelo autoritarismo, tivesse alguma chance de ser restaurado.

2.3.2. TRANSIÇÃO BRASILEIRA NO CONTEXTO LATINO-AMERICANO

Uma onda autoritária varreu a América Latina nas décadas de 1960 e 1970, com golpes ditatoriais em vários países. Porém, na década de 1980, segundo o contexto internacional de crises do autoritarismo,⁸⁰ os regimes autoritários iniciaram a transição. “A crise das ditaduras e a passagem do poder para os civis foram ocorrendo em cascata, com a Argentina (1983), Uruguai (1985), Brasil (1986) (*sic!*) e, finalmente, Paraguai (1989) e Chile (1990) retornando à democracia” (MOREIRA, 2010, p. 293).

Cada uma dessas experiências foi caracterizada por particularidades e, por isso, abordaremos brevemente os casos argentino e chileno no sentido de

⁸⁰ Ver página 49, onde tratamos do contexto internacional da abertura política.

delinearmos conceitos comparativos para que em seguida possamos analisar o caso brasileiro. Esses casos são emblemáticos pois se enquadram, cada um deles, nas duas formas de transição definidas como clássicas:

[...] uma [transição] rápida, com forte ruptura com o autoritarismo vigente, denominada transição por colapso; a outra [transição], lenta e gradual, segura para as forças até então no poder, fruto de acordo entre os setores conservadores no poder e as forças moderadas na oposição. Esta seria denominada transição pactuada. O primeiro tipo ocorreu na Grécia, Argentina e Bolívia. O segundo tipo, de transição acordada ou pactuada, deu-se na Espana, Chile e Brasil” (FERREIRA, 2007, p. 213).

O caso argentino foi marcado pelo colapso do regime que enfrentava graves crises políticas e econômicas, tinha a violência como base de fundamentação e fracassou, de forma vexatória, na Guerra das Malvinas contra a Inglaterra em 1982. Dessa forma, como resultado da atuação política daqueles que sofreram as violações, foi adotada a ênfase na justiça, com responsabilização e punição dos perpetradores de crimes durante a ditadura. O caráter pioneiro da Argentina funda-se da noção de “lembrar para não esquecer, para não repetir”, a memória se tornou uma arma de denúncia da repressão e do terrorismo de Estado, um instrumento jurídico para a punição dos agentes (LIEBEL, 2015, p. 74).

Na argentina, a violência estatal já era uma prática antes mesmo do golpe de 1976. Durante o governo civil de Isabel Perón, entre 1975 e 1976, a guerrilha do *Ejército Revolucionario del Pueblo* (ERP), na província de Tucumã, foi aniquilada pelo Exército argentino na *Operación Independencia* (ANTUNES, 2008, p. 210). Este fato ilustra a tradição do exército argentino em intervir, de forma violenta, na política durante todo o século XX, o que, durante a ditadura foi marcada pelo recrudescimento da violência:

[...] o que falar da política de “saneamento ideológico”, consubstanciada na prática militar de sequestros de crianças e de mulheres grávidas, essas supostamente comunistas ou simpatizantes, que seriam assassinadas após o parto, para terem seus filhos educados dentro da doutrina cristã/capitalista? E sobre o grupo Condor, uma formação trilateral, dedicada a operar nos países limítrofes, nos quais assassinavam ou detinham dissidentes que fugiam da repressão em seus países de origem, ou sobre a operação de mesmo nome, idealizada para assassinar na capital francesa, no mesmo dia e na mesma hora, opositores das ditaduras instaladas não apenas na Argentina, mas também no Chile e no Uruguai? Não podemos ignorar que, entre o período civil que antecedeu o golpe e o imediatamente posterior a ele, apenas oficialmente foram comprovadas 10 mil mortes/desaparecimentos, desconsiderando mais outras 20 mil, alegadas pelos movimentos de direitos humanos e não reconhecidas pelo governo⁸¹. [...] Em 1977, a maioria desses

⁸¹ En 1995, año del décimo aniversario del juicio, la escena política y cultural de la Argentina se vio sacudida por la confesión de un marino acerca de cómo se llevaban a cabo las desapariciones: vuelos sobre el río de la Plata, en los cuales se tiraban al agua a prisioneros que aún estaban vivos, previa inyección de tranquilizantes. Si bien muchos sabían ya de la existencia de esta metodología de

movimentos de esquerda já havia sido esmagada, mas a violência governamental prosseguiu em vários níveis. Toda a população do país vivia amedrontada, com medo dos frequentes sequestros e desaparecimentos. (ANTUNES, 2008, p. 213-214).

Segundo Elizabeth Jelin (2008, P. 344-345), os movimentos em defesa dos direitos humanos iniciaram, já no período ditatorial e com amplificação do alcance das ações após o fracasso militar nas Ilhas Malvinas em 1982, a prática de denúncia e protesto com a difusão de informações sobre as violações aos direitos humanos, com objetivo de que cessassem os sequestros, as torturas e os desaparecimentos. A publicação dos testemunhos de vítimas sobreviventes aumentou a indignação e levou dezenas de milhares de pessoas a ações coletivas, inclusive passeatas, o que tornou a demanda dos movimentos pelos direitos humanos hegemônica. A luta por justiça direcionou a campanha eleitoral de 1983 pressionando a responsabilização judicial dos responsáveis pela repressão e pela divulgação da natureza das massivas e sistemáticas violações aos direitos humanos.

Buscando uma transição que evitasse, por todos os meios possíveis, a saída negociada que outorgaria impunidade aos opressores, um dos primeiros objetivos do movimento era conseguir a revogação da *Ley de Autoamnistia*. Dessa forma, quando teve início o governo de Raúl Alfonsín, algumas das demandas dos movimentos pelos direitos humanos foram realizadas. Se iniciaram os julgamentos de militares responsáveis pelo governo ditatorial com a promulgação de decretos de acusação contra as três primeiras juntas militares, o Congresso anulou a *Ley de Autoamnistia* e o governo anunciou a formação da *Comisión Nacional sobre Desaparición de Personas* (CONADEP), responsável pelas investigações dos crimes da ditadura. Os julgamentos ocorreriam após uma grande vitória das oposições da ditadura. Foram criados mecanismos de apelação automática dos julgamentos marciais que passariam a ser julgados em cortes civis nas quais crimes atrozes e hediondos não poderiam ser protegidos pelo princípio da autoridade e da obediência (JELIN, 2008, p. 347-348). Quando os julgamentos efetivamente tiveram início:

Los distintos organismos integrantes del movimiento coincidieron en el apoyo al juicio iniciado contra los comandantes por la Cámara Federal, en abril de 1985. Este consenso general descansaba en la potencia simbólica de la imagen que ofrecían los nueve reos sentados frente a los miembros del tribunal. Sin embargo, representantes de todos los organismos coincidieron

desaparición, era la primera vez que alguien que había participado directamente en la represión confesaba lo que se había hecho y cómo se había realizado (JELIN, 2008, p. 355).

en expresar, aunque con distinto énfasis, que la realización de este juicio debía ser considerada sólo como la primera etapa de un proceso que debía alcanzar “hasta el último de los torturadores”, según la expresión utilizada en varias oportunidades por las Madres de Plaza de Mayo. (JELIN, 2008, p. 350-351).

O sentimento da sociedade em geral era de justiça, visto que estavam sendo julgados por assassinatos os opressores que não haviam matado ou dado ordens para matar alguém específico, mas que eram responsáveis pela organização e pela determinação de sequestros, mortes, torturas e desaparecimentos em massa, instrumentalizados por evidências arroladas pelo CONADEP.

Después de cinco meses de declaraciones (hubo más de 800 testigos), testimonios de personas que se sobrepusieron al miedo y a la dificultad de revelar públicamente experiencias personales humillantes, la Cámara Federal condenó al gral. Jorge R. Videla y al almt. Emilio Massera a prisión perpetua; al gral. Roberto viola a 17 años de prisión; al almt. Armando Lamuschini a ocho años; y al brigadier Agosti a tres años y nueve meses. La Cámara sobreseyó (por falta de evidencia concluyente) a los miembros de la última junta militar (1979-83), gral. Galtieri, almt. Anaya y brigadieres Lami Dozo y Graffigna (JELIN, 2008, p. 351).

As condenações marcaram a população argentina pela garantia decisiva dos direitos humanos na construção de uma nova sociedade. A dimensão ética do reconhecimento social dos direitos humanos mostrou a possibilidade do funcionamento de um estado de direito ativo. Entretanto, passada a mobilização em torno dos julgamentos e antes que, segundo a expressão das *Madres de la Plaza de Mayo*, “até o último dos torturadores” fosse condenado, foram aprovadas a *Ley de Punto Final* (1986) e a *Ley de Obediencia Debida* (1987), as quais, na prática, encerravam as investigações e as punições dos criminosos da ditadura militar (JELIN, 2008, p. 352).

O caso do Chile, por sua vez, é emblemático porque após o golpe de 11 de setembro de 1973, a ditadura implantada assumiu um caráter personificado na figura de Augusto Pinochet. Antes do golpe, Salvador Allende desenvolvia a *experiência chilena*, que se caracterizava pela construção do socialismo mediante a manutenção e aprofundamento da democracia. Seu governo foi minado por uma série de boicotes por parte das oposições ao regime que não entendiam ser possíveis as negociações propostas pelo governo.⁸²

Durante a ditadura de Pinochet, a violência repressiva foi tão notória que, segundo Samantha Viz Quadrat, a ONU precisou intervir criando, em 1975, o Grupo

⁸² Para o governo de Salvador Allende, ver o texto de Alberto Aggio (2008), *O Chile de Allende: entre a derrota e o fracasso*.

de Trabalho Especial sobre a Situação dos Direitos Humanos no Chile, formado por uma comissão com cinco representantes. Eles tiveram de investigar as violações aos direitos humanos por meio de testemunhos de exilados porque foram barrados pelo Chile, sendo autorizados por Pinochet a entrar no país apenas em 1978 (QUADRAT, 2008, p. 374). Dessa forma:

[...] podemos afirmar que o regime militar chileno foi caracterizado por um elevadíssimo grau de institucionalização do regime e por uma personificação do poder nas mãos do general Pinochet. [...] O processo inicial de construção do sistema de inteligência chileno indica a ênfase dos órgãos/organismos de inteligência na segurança interna, marcada por elevadíssimos níveis de repressão que contavam com a cumplicidade e apoio de parcela da elite política chilena. [...] Todos dotados de meios próprios de coleta de “informações/vítimas” e com alto grau de autonomia na definição de seus objetivos. Funcionavam sem nenhum tipo de controle e possuíam ilimitada capacidade para atender aos interesses da defesa nacional (ANTUNES, 2008, p. 239).

A ditadura de Pinochet foi marcada, além da repressão violenta, pela política econômica neoliberal, e pelo alto grau de institucionalização do regime, fundado na Constituição de 1980, em vigor ainda hoje apesar de dois grandes movimentos de reformas constitucionais, um em 1989 e o outro em 2005⁸³. A constituição de 1980, em última análise, transformava o regime militar em governo autoritário legítimo. A institucionalização do regime era tão profunda que em 1988 houve um plebiscito que decidiria sobre a permanência de Pinochet por mais oito anos no governo. (GARRETON, 1992, p. 62).

O plebiscito que ocorreu em 05 de outubro de 1988, ironicamente a mesma data da promulgação da Constituição Brasileira, marcou a derrota de Pinochet devido à coalização de partidos de oposição à ditadura denominada *Concertación de Partidos por el NO*, que se transformou na *Concertación de Partidos por la Democracia* nas eleições presidenciais de 1989 que elegeriam Patricio Aylwin (GARRETON, 1992, p. 65). Este processo, no qual uma derrota “inesperada” marcou o início da transição democrática, tardia porque o modelo econômico e autoritário chileno superou as crises econômicas da década de 1980, determinou que Pinochet e o núcleo duro do exército mantivessem sua influência e poder durante a transição e mesmo durante o governo democrático, chamado de “governo de transição de quatro anos”. Na mesa de

⁸³ Encontra-se em andamento o processo constituinte no Chile após a aprovação, em plebiscito, da convocação de uma Assembleia Constituinte exclusiva e eleita inteiramente no pleito previsto para abril de 2021. Ver artigo de Mar Pichel publicado na BBC, *Chile aprova plebiscito histórico: por que é tão polêmica a Constituição que 78% dos chilenos decidiram trocar*. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-54689493>>. Acesso em 14 jan. 2021.

negociação, para a saída de Pinochet, garantida inclusive sua permanência no comando das forças armadas que lhe estava facultada pela Constituição, a segurança sobre a questão dos julgamentos e castigos pelas violações de direitos humanos era essencial (GARRETON, 1992, p. 77).

Como algoz mais emblemático da ditadura chilena, impune e exercendo o cargo de senador vitalício, Pinochet pode ser identificado como o símbolo do esquecimento nas questões de transição democrática. Ele foi preso apenas em outubro de 1998 por uma manobra judicial da justiça espanhola quando estava em Londres para tratamentos médicos. O mandado de busca e apreensão internacional foi expedido com base em denúncias de familiares de espanhóis desaparecidos no Chile durante a ditadura.⁸⁴ Dessa forma, a transição no Chile foi marcada pelo processo negociado, lento e gradual, sem reparações das violações aos direitos humanos. Por mais que a Comissão *Verdad y Reconciliación* tenha sido criada, a lei de anistia do regime militar cobria as violações da ditadura (GARRETON, 1992, p. 87).

O processo de abertura política no Brasil foi lento, gradual e seguro, ou seja, não houve ruptura com o regime. Ele foi marcado pelo retorno consensual dos militares para seu papel republicano de garantidor da ordem pública e pelo aceite, por parte das elites, dos termos, postos pelos militares, de que o período pós-1964 era uma exceção, para a qual o perdão haveria de ser recíproco. Os julgamentos na Argentina pairavam no ar e levaram os militares a se mobilizar em torno do controle da transição. Alguns elementos deste período podem evidenciar estes acordos: a eleição presidencial que encerrou a ditadura foi indireta, o que limitou o debate sobre a forma pela qual as violações aos direitos humanos seriam tratadas; a instabilidade dos acordos envolvendo a abertura justificou a posição de Sarney de evitar “radicalismos” que levassem a retrocessos; a interpretação convencionada da lei da anistia, de 1979, impedia que o debate sobre responsabilização dos violadores avançasse.

O pacto de silêncio era ensurdecador. Não houve documento oficial algum que responsabilizasse os agentes do Estado pelos crimes contra a humanidade desde o fim da ditadura, em 1985, até o relatório da Comissão Nacional da Verdade,

⁸⁴ Ver artigo de Rocío Montes publicado no El País. *A prisão de Augusto Pinochet: 20 anos do caso que transformou a Justiça internacional: A prisão do ditador chileno em Londres, em 16 de outubro de 1998, marcou a jurisprudência global sobre os crimes contra a humanidade*. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/16/internacional/1539652824_848459.html>. Acesso em: 14 jan. 2021.

em 2014. Os documentos deste intervalo reconheciam a responsabilidade do Estado mas não a responsabilidade pessoal dos agressores. O único documento que punha luz à defesa dos direitos humanos, dando voz às vítimas e identificando os algozes era o Projeto *Brasil: Nunca Mais*, desenvolvido por Dom Paulo Evaristo Arns, arcebispo metropolitano de São Paulo, pelo rabino Henry Sobel e pelo pastor presbiteriano Jaime Wright, publicado em 1985, resultado da catalogação de fotocópias clandestinas de mais de um milhão de páginas de mais de setecentos processos do Superior Tribunal Militar⁸⁵.

Podemos considerar, portanto, que a Justiça de Transição no Brasil é:

[...] atrasada, “postergada”, encontrando-se, ainda, quase 25 anos após a promulgação de nossa Constituição Democrática, sob intenso desenvolvimento e concretização. A Justiça de Transição no Brasil é, ademais, criticada por sua “descontinuidade lógica”, ao alternar, sem uma maior sistematização temporal ou estratégica, mecanismos de responsabilização do Estado, de reparações às vítimas, e de busca da verdade. (MCARTHUR, 2012, p. 85).

Marcada pela anistia “ampla, geral e irrestrita”, a construção do Estado de Direito brasileiro avançou, passando pelas eleições de 1985 e pela promulgação da Constituição Federal em 1988, garantindo perdão e esquecimento com o objetivo de conciliar agressores e agredidos. Neste período inicial da construção do novo Brasil, os esforços concentrados “na consolidação de estruturas democráticas mais sólidas, no combate à corrupção e à crise econômica” postergaram as discussões relacionadas ao acerto de contas com as vítimas de violência estatal para meados da década de 1990. Só então, quando a crise econômica havia sido superada e o grupo político ligado às oposições da época ditatorial havia assumido o governo federal, as medidas ligadas ao acerto de contas tiveram início (MCARTHUR, 2012, p. 85-86).

Entre o fim da década de 1980 e o início da década de 1990, à medida que os militares perdiam poder e as instituições democráticas se fortaleciam, os temas ligados à defesa dos direitos humanos começaram a ganhar espaço na agenda nacional. A sanção da lei 9.140/1995⁸⁶, ou Lei dos Desaparecidos, marcou a primeira vez em que o Estado Brasileiro reconheceu, sem a provocação judicial, a responsabilidade pela prática ilícita de seus agentes. Esta lei continha o nome de 136

⁸⁵ O acervo do Projeto *Brasil: Nunca Mais* está disponível para pesquisa digital no endereço eletrônico <<http://bnmdigital.mpf.mp.br/pt-br/>>, acesso em 30 mai. 2020. Suas publicações também foram disponibilizadas, na íntegra, pelo Projeto Direitos Humanos na Internet – DHnet, disponível em <<http://www.dhnet.org.br/memoria/nuncamais/index.htm>>, acesso em 30 mai. 2020.

⁸⁶ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9140.htm>. Acesso em 10 jun. 2021.

desaparecidos políticos, os quais eram reconhecidos como mortos. Quando esta lei entrou em vigor, os familiares das vítimas puderam requerer os atestados de óbito e pleitear indenizações. A Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP), foi criada em dezembro de 1995 para apurar a inclusão do nome de outros mortos políticos. Entretanto, por estar vinculada ao princípio da reconciliação e pacificação nacional, esta lei não obrigava o Estado a identificar e responsabilizar os agentes envolvidos nas torturas, desaparecimentos e mortes (MEZAROBBA, 2010, p. 12).

Dois anos depois, a sanção da lei 9.455/97⁸⁷, conhecida como Lei da Tortura, tipificou o crime de tortura mantendo os preceitos constitucionais de caracterizá-lo, no art. 1º, §6, como “inafiançável e insuscetível de graça ou anistia”. Entretanto, na mesma linha de argumentação, Mezarobba afirma que o legado autoritário permanece nos porões de delegacias e presídios onde presos comuns são supliciados pela tortura, marca da transição democrática incapaz de, por si só, findar definitivamente o passado repressivo (MEZAROBBA, 2010, p. 20).

O principal estatuto vinculado ao reconhecimento de vítimas do período ditatorial, a despeito de não ser a principal reivindicação dos movimentos ligados ao reconhecimento das violações dos direitos humanos durante o período, foi a reparação econômica aos familiares das vítimas. Suas principais reivindicações eram o “conhecimento da verdade (a revelação das condições em torno dos crimes), apuração das responsabilidades dos envolvidos e a localização e identificação dos despojos das vítimas” (MEZAROBBA, 2010, p. 13).

Em 2002, em mais um passo para a reconciliação, a lei 10.559/02 garantiu a reparação a outro grupo de vítimas, aqueles que haviam sofrido perseguição política e, por esta razão, impedidos de exercer suas atividades profissionais⁸⁸. Nesta lei estavam assegurados:

[...] os seguintes direitos do anistiado: à declaração da condição de anistiado político; à reparação econômica; a contagem, para todos os efeitos, do tempo em que foi obrigado a afastar-se de suas atividades profissionais, devido a punição ou ameaça de punição; à conclusão de curso interrompido por punição ou ao registro de diploma obtido em instituição de ensino fora do país

⁸⁷ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9455.htm>. Acesso em 10 jun. 2021.

⁸⁸ Neste grupo de vítimas encontra-se o médico de Arapongas, Abelardo de Araújo Moreira, indenizado pela União em 2004. Disponível em <<https://www.folhadelondrina.com.br/politica/ditadura---ministerio-concede-indenizacao-a-medico-486534.html>>. Acesso em 28 jan. 2021. Este caso será um dos sugeridos, no próximo capítulo, para ser utilizado como fonte de pesquisa em sala de aula no contexto de nosso Produto Educacional.

e o direito à reintegração dos servidores públicos civis e dos empregados públicos punidos (MEZAROBBA, 2010, p. 15).

Estas conquistas são avanços evidentes e buscam as reparações no campo administrativo e civil. O Estado assumiu a responsabilidade e o ônus, inclusive financeiro, pelas graves violações dos direitos humanos durante a ditadura, entretanto o silêncio quanto à responsabilização dos agentes permanecia.

O Supremo Tribunal Federal (STF), em um acórdão, contribuiu para este silêncio permanente. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) interpôs em 2008 uma Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF 153/2008⁸⁹), na qual, em resumo, questionava a validade jurídica da Lei da Anistia. Com decisão em plenário, em 2010, o STF confirmou a interpretação predominante desta lei, reafirmando a impossibilidade de punição e responsabilização dos agentes de repressão pelos crimes cometidos (MCARTHUR, 2012, p. 91). Uma das consequências diretas desta decisão, ainda em 2010, foi a:

[...] manifestação explícita da Corte Interamericana de Direitos Humanos, condenando, não só a Lei de Anistia brasileira, como também o posicionamento do STF em seu acórdão. Para a Corte, a forma pela qual foi interpretada e aplicada a Lei de Anistia adotada pelo Brasil afetou o dever internacional do Estado de investigar e sancionar as graves violações de direitos humanos, violando artigos da Convenção Americana e, também, o dever de controle de convencionalidade pelas autoridades jurisdicionais do Estado (MCARTHUR, 2012, p. 91).

Esta condenação diz respeito ao desaparecimento de 70 pessoas na região da Guerrilha do Araguaia⁹⁰. Desses, apenas 62 são reconhecidos pelo Estado Brasileiro. Segundo a corte, não há controvérsia sobre a responsabilidade do Estado quanto aos desaparecimentos forçados. As controvérsias giram entorno do número de vítimas reconhecidas pelo Estado Brasileiro. Os oito mortos não reconhecidos pelo Estado são explicados como falta de procura dos familiares pela Comissão de Especial Sobre Mortos e Desaparecidos. Porém, o reconhecimento da responsabilidade do Estado não foi pleno e eficaz, pois não permite a investigação, processamento e punição dos responsáveis, violando, portanto, os princípios internacionais de defesa dos direitos humanos, o que resultou na condenação. Como podemos ver, o entendimento controverso de anistia bilateral, ampla, geral e irrestrita,

⁸⁹ Disponível em <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=612960>>. Acesso em 10 jun. 2021

⁹⁰ Caso Gomes Lund y otros (Guerrilha do Araguaia) Vs. Brasil. Excepciones preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas. Sentencia de 24 de noviembre de 2010. Serie C No 219. Disponível em <https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_219_esp.pdf>. Acesso em 08 jan. 2021.

que inclusive direcionou os princípios do processo de abertura política e redemocratização, bem como a tentativa de reconciliação da sociedade, se manteve forte e estável no Brasil e tornou o processo de nossa justiça de transição incompleto, atrasado e intermitente.

A condenação do Brasil por uma corte internacional está inserida em um contexto internacional de ampliação, monitoramento e garantia dos direitos humanos. Em 1978 entrou em vigor a Convenção Americana dos Direitos Humanos. Ratificada por 11 Estados, reconhecia e assegurava um catálogo de direitos civis e políticos. “A Convenção Americana estabelece um aparato de monitoramento e proteção dos direitos que enuncia, integrado pela Comissão e pela Corte Interamericana de Direitos Humanos” (PIOVESAN, 2016, p. 104). O Brasil ratificou a Convenção em 1992 e reconheceu a jurisdição da Corte apenas em 1998.

Segundo Flávia Piovesan (2016), até 2015, quatorze casos haviam sido encaminhados à Corte Interamericana contra o Estado Brasileiro, entre os quais o caso referente à Guerrilha do Araguaia, mencionado acima. Destes casos, sete são contenciosos e sete envolvem medidas provisórias que, após 32 resoluções adotadas pela Corte, resultaram em medidas de prevenção à novas ocorrências de violações aos direitos humanos, devendo, o Estado Brasileiro, apresentar relatório comprovando o cumprimento da sentença na íntegra.

Podemos classificar os casos encaminhados à Comissão e apreciados pela Corte em dez categorias que correspondem a casos de:

- 1) Detenção arbitrária, tortura e assassinato cometido durante o regime autoritário militar;
- 2) Violação dos direitos dos povos indígenas;
- 3) Violência rural
- 4) Violência policial e outras violações praticadas por agentes estatais;
- 5) Violação dos direitos de crianças e adolescentes;
- 6) Violação dos direitos das mulheres;
- 7) Discriminação racial;
- 8) Violência contra defensores de direitos humanos;
- 9) Violação de direitos de outros grupos vulneráveis; e
- 10) Violação a direitos sociais (PIOVESAN, 2016, p. 108-109).

As ações da Comissão Interamericana, ao tratar de litigâncias envolvendo o Estado Brasileiro, propiciaram avanços significativos na legislação e nas políticas públicas de direitos humanos. Piovesan cita oito avanços resultantes diretos do impacto da atuação da Comissão Interamericana:

- a) Lei 9.299/96 - transfere para a justiça comum os crimes contra a vida cometidos por policiais;

- b) Lei 9.140/95 - determina a indenização aos familiares de mortos e desaparecidos políticos;
- c) Emenda Constitucional nº 35/2001 - restringe a imunidade parlamentar;
- d) Lei 10.421/2002 – estende o direito à licença-maternidade às mães de filhos adotivos;
- e) Lei 11.340/2006 – Lei Maria da Penha, cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher;
- f) Programa Nacional de Proteção aos Defensores de Direitos Humanos.
- g) Programa Nacional para a Erradicação do Trabalho Escravo;
- h) Demarcações e homologações de terras indígenas.

A Comissão Nacional da Verdade (CNV) brasileira, ao contrário de outros países que superaram regimes autoritários e a criaram assim que o processo de abertura ganhou fôlego, levou mais de 25 para ser instalada pela Lei nº 12.528/2011, e funcionou sem o caráter punitivo daqueles que seriam identificados como criminosos. Sua criação foi determinada na condenação do Estado Brasileiro pela Corte Interamericana:

Quanto à criação de uma Comissão da Verdade, a Corte considera que se trata de um mecanismo importante, entre outros aspectos, para cumprir a obrigação do Estado de garantir o direito de conhecer a verdade sobre o ocorrido. Com efeito, o estabelecimento de uma Comissão da Verdade, dependendo do objeto, do procedimento, da estrutura e da finalidade de seu mandato, pode contribuir para a construção e preservação da memória histórica, o esclarecimento de fatos e a determinação de responsabilidades institucionais, sociais e políticas em determinados períodos históricos de uma sociedade. Por isso, o Tribunal valora a iniciativa de criação da Comissão Nacional da Verdade e exorta o Estado a implementá-la, em conformidade com critérios de independência, idoneidade e transparência na seleção de seus membros, assim como a dotá-la de recursos e atribuições que lhe possibilitem cumprir eficazmente com seu mandato. A Corte julga pertinente, no entanto, destacar que as atividades e informações que, eventualmente, recolha essa Comissão, não substituem a obrigação do Estado de estabelecer a verdade e assegurar a determinação judicial de responsabilidades individuais, através dos processos judiciais penais (GOMES LUND et al, 2010, p. 106-107).

O projeto de lei que instituiria a CNV tramitou em regime de urgência pois o prazo para as providências da sentença foi de um ano. O regime de urgência contribuiu para o esvaziamento de potenciais debates porque dispensava formalidades regimentais e prejudicou a participação de movimentos sociais nos debates. Audiências públicas, por exemplo, não puderam ser realizadas durante a tramitação do projeto de lei (BARROS, 2020, p. 3).

Apesar das críticas, principalmente contra a falta do aparato punitivo aos

criminosos, a CNV, segundo a Lei nº 12.528/2011⁹¹, tinha poderes para investigar, convocar testemunhas e requisitar informações a órgãos públicos, determinar perícias e diligências e promover audiências públicas a respeito de graves violações de direitos humanos praticados no período de 18 de setembro de 1946 a 05 de outubro de 1988⁹². Por isso, o resultado foi reconhecidamente positivo e se tornou um marco para a luta pela defesa dos direitos humanos. Segundo o próprio relatório, “da instalação da CNV, em 16 de maio de 2012, até 31 de outubro de 2014, foram coletados pela Comissão 1.116 depoimentos, sendo 483 em audiências públicas e 633 de forma reservada” (BRASIL, 2014, p. 55).

Os debates no Congresso Nacional, sobre a CNV, foram acalorados e demonstram como a memória do período ditatorial e os rumos da já tardia justiça de transição estavam ainda em disputa. Os discursos favoráveis e contrários à CNV se alternavam nas tribunas da Câmara e do Senado. O senador Eduardo Suplicy (PT-SP), por exemplo, disse em um dos pronunciamentos que a CNV não se trata:

[...] “de vingança ou de revanchismo, mas de um diálogo democrático, que busca[va] elucidar a história recente de nosso País”. A comissão tinha “por finalidade examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticados no período de 18 de setembro de 1946 a 5 de outubro de 1988, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional”. Para o senador, o objetivo da CNV era “promover o esclarecimento circunstanciado dos casos de torturas, mortes, desaparecimentos forçados, ocultação de cadáveres e sua autoria, ainda que ocorridos no exterior” (BARROS, 2020, p. 11).

Evidentemente favorável aos trabalhos da CNV, Suplicy argumenta que ela é essencial para a superação dos traumas da ditadura. De forma diametralmente oposta, o deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ), hoje presidente da República, argumentava que a CNV era uma infâmia: “Essa ‘Comissão da Patifaria’ só serve para enxovalhar as Forças Armadas, que sempre estiveram do lado da democracia” (BARROS, 2020, p. 13). Ele foi, inclusive, um dos únicos dois parlamentares que criticou o relatório final da CNV, dizendo que as militares mereciam respeito por terem lutado pela democracia. Para os familiares de mortos e desaparecidos, disse:

Vocês deviam ter vergonha na cara, porque ou choravam vocês ou chorava toda a Nação brasileira, pois o Brasil estava mergulhando no comunismo. É difícil entender isso? A verdade é que tortura esses saudosos maoístas,

⁹¹ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12528.htm>. Acesso em 10 jun. 2021.

⁹² O período de abrangência das investigações da CNV se iniciou com a data da promulgação da constituição de 1946 e se encerrou com a data da promulgação da constituição de 1988. Dessa forma, compreendia o período ditatorial e de abertura política em sua integralidade.

esses saudosos bolcheviques, esses saudosos marxistas (11 dez. 2014) (BARROS, 2020, p. 15).

A despeito destes debates que se valiam de artifícios retóricos, a abrangência dos trabalhos da CNV possibilitou o reconhecimento e o esclarecimento oficial pelo Estado brasileiro deste período da história carregado de violência e de crimes contra a humanidade. Por mais que a inimizabilidade dos torturadores e opressores permaneça, a CNV atuou de forma eficiente no sentido de verbalizar os traumas e esclarecer este período até então sombrio de nossa história.

Entendemos, dessa forma, que o processo de passagem entre o regime autoritário e o regime democrático no Brasil foi marcado pela incerteza da justiça e potencial esquecimento da verdade. Dois pontos que marcaram a formação de nosso atual Estado de Direito e que influenciaram a permanência de aspectos autoritários em nosso cotidiano. A ferida não cicatrizou, a dor ainda é pungente. Marias e Clarices choraram, mas não tiveram seu luto. A ditadura não passou porque não foi confessada, não foi reconhecida, tentou ser esquecida.

As ameaças à democracia que nos assustam neste período, no qual este trabalho é produzido, tem como uma de suas causas este processo incompleto e parcial de passagem entre a ditadura e a democracia. Enquanto objetivo desta pesquisa, a proposição de sequências didáticas que desenvolvam uma cultura histórica tal que possibilite aos estudantes da educação básica compreender seu papel de cidadão e defender a democracia, é uma das maneiras que acreditamos ser possível aliar os princípios teóricos do ensino de história com esta demanda tão urgente em nossa sociedade contemporânea. Propondo métodos e sugestões de ensinar história com base neste tema, período e objeto selecionados para nossa pesquisa, acreditamos que estamos contribuindo para a defesa de nossa jovem e frágil democracia. Por isso, nas próximas páginas, apresentaremos algumas considerações sobre a educação em direitos humanos para, no próximo capítulo, aplicarmos os conceitos trabalhados no corpo da pesquisa ao ensino específico de história apresentando nossa proposta de produto educacional.

2.4. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Considerando a escola como instituição privilegiada para a

transformação da sociedade, podemos inferir que as reflexões postas até aqui possuem grandes possibilidades de trabalho em sala de aula, em especial no ensino de história. Dessa forma, tendo claros os princípios e os pressupostos dos direitos humanos, podemos afirmar que eles só têm sentido quando disseminados para todos os seres humanos, daí o papel primordial da Educação em Direitos Humanos desde os primeiros anos escolares.

Com base no que tratamos nas últimas páginas, as constantes violações dos direitos humanos no Brasil, bem como as polêmicas ligadas a este tema expõe uma fragilidade grave em nossa sociedade. Nosso cotidiano é marcado por um legado autoritário, racista, homofóbico, preconceituoso e excludente, o que aparece em estatísticas com dados assustadores⁹³, principalmente para as populações excluídas.

Esta realidade está presente nas salas de aula, onde a democracia e a participação democrática encontram obstáculos difíceis de serem transpostos. Mais à frente, analisaremos pesquisas específicas de vários autores que demonstram a presença constante em nossos estudantes do preconceito ligado à garantia dos direitos humanos para todos. Isto demonstra a importância de trabalharmos estes temas e os temas da cidadania, buscando cumprir uma das funções do ensino: transformar a sociedade para que seu objetivo seja a busca por justiça social, igualdade e oportunidade para todos, independentemente de qualquer situação social promovendo a conscientização da necessidade de garantir a dignidade humana para todos.

Educação em Direitos Humanos pressupõe muito mais que a compreensão ou mesmo a significação dos conceitos ligados aos direitos humanos. Ela precisa da participação efetiva de todos os envolvidos: gestores e funcionários de escolas, professores, pais, alunos, comunidade, governos e sociedade civil. Todos estes empenhados na mudança da cultura cotidiana para promover respeito, tolerância, paz e igualdade para todos. A educação em direitos humanos, portanto, precisa ser aprendida na prática de seu desenvolvimento.

⁹³ “Foram séculos de escravidão legal, o “coronelismo” da Primeira República (1889-1930), a ditadura militar (1964-1985), só para citar alguns exemplos desse lamentável legado. [...], a taxa de homicídios de pessoas negras foi de 40,2%; nos não negros, a taxa destacada foi de 16%. Entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de negros aumentou 23,1%; enquanto no referido período a mesma taxa entre os não negros caiu 6,8%. No mesmo período, convém destacar a relação entre a taxa de homicídios de mulheres negras e não negras. As negras apresentaram uma taxa de homicídio 71% maior que as não negras. Segundo a Organização Não Governamental Grupo Gay da Bahia (GGB), em 2017, a cada 19 horas uma pessoa LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) foi morta no Brasil [...]” (MENEZES et al, 2020, p. 49).

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos a Educação em Direitos Humanos (EDH) tem lugar, pois a própria declaração possui caráter pedagógico e se pressupõe a disseminar seus princípios acordados entre todos os signatários. A partir de então, uma série de resoluções e convenções da ONU incentivaram a inserção da temática nos espaços educativos de todo mundo. Essas medidas levaram as nações-membro da ONU a incluir em seus programas educacionais os temas dos direitos humanos (BRASIL, 2013, p. 27).

A promoção dos direitos humanos passou a ser regulamentada pelos organismos internacionais, indicando sua aplicação em todos os níveis de ensino e cada país regulamentou este tema de acordo com suas possibilidades.

No caso brasileiro, é justamente no período que coincide com o recorte temporal de nossa pesquisa, que a EDH se fortaleceu. No fim da década de 1980, em meio às discussões da abertura política e da Assembleia Nacional Constituinte, várias organizações e universidades desenvolveram trabalhos relacionados à EDH. Assim, a partir de 1995, com a instituição da Década da ONU para EDH, os trabalhos se intensificaram culminando com publicação do Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos em 2003, o qual oficializou a EDH como política pública no Brasil (BRASIL, 2013, p. 32).

A partir de então, as discussões acerca da EDH tinham base oficial e puderam iniciar um longo processo de desenvolvimento, enfrentando resistências e desafios, inclusive com a criação de Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos (CEEDH) e dos Conselhos Estaduais de Direitos Humanos em todo o país. O resultado dessa estruturação foi a realização de numerosas experiências pedagógicas por professores e estudantes com diferentes temas e em várias realidades e localidades, todas com temas ligados à EDH (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 18).

E se estamos tratando da EDH, enquanto professores de história, podemos afirmar que dentro de nossa área, os assuntos sensíveis ou sobrecarregados estão presentes em nossa prática diária dentro de sala de aula. O estudo se torna, então, capaz de despertar indignação e desconforto nos estudantes. Portanto, como parte do campo da EDH, o ensino de história possibilita o desenvolvimento de alunos que se voltem para um futuro de tolerância, de reconciliação com a justiça e de direitos (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 17).

Com base na legislação que determina a prática da EDH, partindo da

Constituição Federal de 1988, passando pelo Plano Nacional da Educação em Direitos Humanos e nas legislações estaduais e municipais, e também com base na ideia de que os temas sensíveis são catalisadores da mudança de postura quanto aos direitos humanos, podemos nos atentar a alguns pressupostos e objetivos fundamentais da EDH: o discurso e a ação de todos os envolvidos devem estar em sintonia; o bem coletivo é prioritário; todos os envolvidos devem se tornar protagonistas de um projeto que objetive um mundo melhor; as ações educativas devem focar a resolução dos problemas com mudança de atitudes e valores que tragam marcas de solidariedade e de compromisso com a vida. Em síntese, os objetivos da EDH são a transformação da realidade por meio do empoderamento das pessoas que podem criar mecanismos de prevenção a ações que violem os direitos humanos e, ao mesmo tempo, formar cidadãos sujeitos de direitos, responsáveis pela sociedade da qual pertencem (BRASIL, 2013, p. 34).

As premissas da EDH são, portanto, simples porém poderosas: a EDH (1) é de natureza permanente, ou seja, não é um conteúdo curricular a ser vencido e que será avaliado por um teste externo; (2) é uma educação voltada para a mudança de práticas, concepções e valores, tornando corrente e corriqueiro o respeito à dignidade de todos; e (3) deve transcender a razão para atingir a emoção, ou seja, deve inculcar valores e atingir corações e mentes de forma a modificar o ser, a essência dos indivíduos, transformando, assim, a sociedade (BENEVIDES, 2000, p. 1).

A prática docente, segundo a educação em direitos humanos, é reconfigurada e passa a empoderar a cidadania tanto do professor quanto do estudante. Dessa forma, os direitos humanos não são o objeto específico de nossa proposta enquanto produto educacional no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, mas antes, o fundamento conceitual, pois defendemos a ideia de que a educação só faz sentido quando respeita os princípios dos direitos humanos e possibilita a transformação pessoal e social de nossos estudantes no sentido de superar desigualdades e injustiças.

Nesse sentido, Ângelo Priori, Delton Aparecido Felipe e Márcio José Pereira, todos professores do programa ProfHistória-UEM, organizaram a obra *Conversas sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar*. Nesta obra, além dos textos conceituais, que abordam o significado e a história dos direitos humanos, os autores elaboraram textos que têm como objetivo contribuir para o exercício da prática educativa nas escolas, a partir de conceitos fundamentais e de

seus desdobramentos: violência, cidadania, diversidade, relações étnico-raciais, questão de gênero e sexualidade. (PRIORI et al, 2019).

As temáticas são trabalhadas de forma detalhada e criteriosa e, ao fim de cada capítulo, o que entendemos como o objetivo principal desta obra, são apresentadas propostas e sugestões de trabalho escolar sobre o tema em questão. Importante salientar que não se tratam de planos de aula ou receitas prescritivas de atuação docente, mas de apontamentos metodológicos e levantamento de fontes para que o professor tenha autonomia catedrática de trabalho para construir, com os estudantes, o conhecimento histórico, fundamentado nos direitos humanos. Este, inclusive, é o modelo que decidimos adotar para propor nossas sequências de aulas-oficina.

Dessa forma, com base nos princípios dos direitos humanos e da educação em direitos humanos, o ponto de partida para uma educação transformadora de fato é o protagonismo do estudante, cabendo ao professor orientá-lo em práticas de pesquisa que serão ferramentas para sua autonomia tanto intelectual quanto cidadã. Aliada ao desenvolvimento dos conteúdos que selecionamos para a presente pesquisa (abertura política e Assembleia Nacional Constituinte), acreditamos que a proposta de conduzir o estudante à pesquisa e à análise de diferentes fontes ligadas ao período de formação de nossa atual cidadania tem grande potencial de contribuir com a prática dos direitos humanos em cada uma das turmas a qual este trabalho for desenvolvido.

Nas próximas sessões iremos trabalhar especificamente com as práticas docentes vinculadas ao ensino de história, com base em dados e conceitos de diversos pesquisadores desta área para, em seguida, desenvolvermos nossa proposta de produto educacional trabalhando o conteúdo substantivo por nós selecionado, vinculado aos conteúdos de segunda ordem que os tornam potencialmente transformadores (cidadania, participação, transformação social).

2.4.1. DIREITOS HUMANOS EM SALA DE AULA

O ensino de história, conforme mencionamos logo acima, é um campo privilegiado que possibilita o desenvolvimento de temas ligados aos direitos humanos. Apesar de não ser monopólio do ensino de história (todos os campos do conhecimento

são responsáveis pelo desenvolvimento e disseminação das práticas e da educação em direitos humanos, inclusive legalmente), nossa área, por sua natureza, pressupõe uma postura crítica da realidade tácita dos estudantes pelos estudantes que, ao se debruçar sobre temas do passado, refletem sobre o presente. Por isso, um dos pressupostos do ensino de história é a preocupação com o cotidiano, tornando-o central e gerador de questionamentos tanto para o estudo do passado como para a ressignificação do presente. O estudante, ao estudar história, precisa perceber que a realidade na qual está inserido guarda relações com contextos mais amplos de alcance universal. Ele deve perceber que sua família, seu bairro, sua igreja, enfim, todos os aspectos de sua realidade possuem legados de contextos históricos diversos, de diferentes durações que, a partir desta reflexão, tornam o passado vivo e não estático (MENEZES et al, 2020, p. 50). O mesmo autor vai mais longe e desenvolve a ideia de que a interdisciplinaridade possibilitaria um conhecimento mais amplo que daria conta de abordar aspectos mais gerais do cotidiano e, superando a fragmentação do conhecimento, uma ferramenta importante para a vida do conhecimento como um todo e do passado como objeto específico do ensino de história (MENEZES et al, 2020, p. 52).

Contudo, nossa preocupação no desenvolvimento desta pesquisa envolve questões ligadas à importância do desenvolvimento da consciência e da cultura histórica dentro da formação de nossa cidadania. Este tema se choca frontalmente com a problemática ligada às polêmicas que envolvem a defesa dos direitos humanos, principalmente quando envolvem a igualdade. A professora Márcia Elisa Teté Ramos (2019) propõe, apesar de afirmar a dificuldade para se especificar o momento exato no qual os direitos humanos se tornaram um problema, que a partir de 2014, principalmente durante as eleições presidenciais no Brasil, e o processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, o debate entre dois projetos de Estado, um defendendo o Estado Mínimo e o outro defendendo um Estado de Bem-Estar Social, trouxe à tona uma grave beligerância conservadora que questiona a alocação de recursos daqueles que “pagam seus impostos” para grupos “vitimizados”. Assim, os temas ligados à defesa dos direitos humanos passaram a ser tratados “como algo politizado, ideológico, relacionado à esquerda” (Ramos, 2019, p. 104). A defesa dos direitos humanos, enquanto princípio básico de defesa de todos os seres humanos, sem distinção, portanto isenta de bandeira político-partidária, passou a ser associada à esquerda e, em última análise, criminalizada. A escola, enquanto espaço social de

formação e de ensino, conseqüentemente se encontra permeada dessas interpretações equivocadas que perpetuam e naturalizam as violações dos direitos humanos no Brasil

Dessa forma, é necessária a análise, no chão de salas de aula, da percepção e do senso comum ali presente. Para que possamos elaborar propostas didáticas que tenham possibilidade de transpor esta realidade, precisamos apreender as percepções dos estudantes a respeito de cultura histórica, cultura política e defesa dos direitos humanos, elaboradas por diferentes pesquisadores nos anos recentes.

Uma das mais importantes pesquisas com base empírica dos últimos anos é a realizada por Luís Fernando Cerri. Trata-se do Projeto Residente, que dá continuidade a um ciclo interinstitucional e internacional de pesquisa sobre cultura, aprendizagem, consciência histórica e cultura política que vem sendo desenvolvido desde 2007. Trata-se de uma pesquisa que responde a demandas da Teoria da História no sentido de que produz informação sobre como os jovens pensam e representam o passado, a identidade pessoal e coletiva e como projetam futuros, bem como permite mapear alguns elementos da circulação social de conhecimentos históricos, tanto nas esferas formais e escolares quanto nas esferas não formais e extraescolares.

A pesquisa objetiva levantar dados a partir de questionários quantitativos amplos que permitam estabelecer panoramas do pensamento dos jovens estudantes do ensino médio e de seus professores sobre os temas estabelecidos, que possam, uma vez analisados por diferentes métodos, estabelecer contribuições relevantes tanto para as políticas públicas quanto para o ensino e divulgação científica em História, bem como subsidiar professores e autores em seu trabalho destinado aos estudantes e ao público não-especialista. A pesquisa se filia à família de métodos quantitativos, e registra-se o esforço de construção coletiva e colaborativa em todas as suas fases.

A partir da formação de uma equipe extensa e espalhada pelo território nacional e por outros países da América Latina foram elaborados e aperfeiçoados dialogicamente os instrumentos de coleta de dados, bem como o desenho amostral também construído a partir do diálogo entre os pesquisadores participantes, dentro de suas possibilidades pessoais e institucionais. Espera-se construir uma amostra não probabilística, mas com extensa base geográfica e grande quantidade de casos: em torno de 5 mil questionários de estudantes e 500 questionários de professores no

Brasil e mais 6 países da América Latina.

Esta pesquisa está sendo desenvolvida em etapas e em uma publicação de 2010, Cerri compilou dados que demonstram distinções entre os estudantes argentinos e uruguaios e os estudantes brasileiros quanto às concepções de cidadania. Segundo os dados apresentados, nossos vizinhos platinos possuem uma concepção de cidadania e um apreço à defesa da democracia muito maior que em nosso país. Parte da compreensão passa pela análise da forma como o ensino de história foi desenvolvido e construído após os processos de abertura política, pós-ditadura, em ambos os países (CERRI, 2010, p. 17). Na publicação de 2018 os dados permanecem semelhantes. Ele chega a demonstrar que o conhecimento dos estudantes sobre a Idade Média é mais próximo das pesquisas historiográficas atuais que o conhecimento sobre o período ditatorial. Na pergunta referente a este tema, os estudantes brasileiros em sua maioria afirmaram que este período foi marcado por maior segurança pública e por intenso desenvolvimento econômico. A questão que afirma que o período foi marcado por tortura e assassinatos recebeu a menor média dos estudantes brasileiros (CERRI, 2018, p. 284).

Esta pesquisa ainda está em desenvolvimento, com ampliação considerável da amostra de estudantes pelo professor Cerri, que contou com a colaboração de vários pesquisadores do ensino de História. Nós, inclusive, tivemos a oportunidade de colaborar com esta pesquisa. Cem alunos, das três séries do ensino médio da escola em que trabalhamos, em Arapongas, no Estado do Paraná, responderam o questionário em maio de 2019, por meio da nossa orientadora Prof^a Dr^a Márcia Elisa Teté Ramos, parceira do professor Cerri neste projeto. Tivemos acesso aos questionários e pudemos aplica-los de acordo com as diretrizes da pesquisa: alunos do ensino médio, de 15 e 16, sendo a nossa escola classificada como pública e periférica. Após o trabalho de tabulação dos dados, as médias de respostas de nossos estudantes são semelhantes às apresentadas na pesquisa global. Algumas menções importantes: os interesses predominantes são relacionados aos períodos mais recentes (após 1945) e a temas curiosos ou empolgantes, aventureiros e descobridores, culturas exóticas, guerras e ditaduras. Quando responderam à questão relacionada à ditadura militar no Brasil, novamente com dados condizentes, as respostas com maiores médias relacionam o período ao desenvolvimento econômico e à manutenção da ordem.

Em outro estudo, a Prof^a Dr^a Márcia Elisa Teté Ramos analisou, em

Londrina, a percepção de uma amostragem de 51 estudantes do ensino médio sobre os direitos humanos. Na pesquisa, a professora utilizou um acontecimento notório na sociedade local, a superlotação da cadeia da cidade. A grande maioria dos estudantes, 46 segundo a pesquisa, apresentaram visões problemáticas da defesa direitos humanos, atribuindo, em geral, esta defesa unicamente a bandidos e, portanto, inválida (RAMOS, 2019, p. 106-108).

Portanto, com base em pesquisas empíricas, podemos aferir a necessidade da proposição de estratégias para trabalhar cidadania e direitos humanos em sala, visto que as interpretações equivocadas e perpetuadas por discursos negacionistas e revisionistas de nossa história excludente e violenta permeiam as escolas, um reflexo da sociedade. Para vincular educação em direitos humanos, educação para a cidadania e ensino de história, vamos delimitar, no próximo capítulo, alguns princípios teórico-metodológicos para a pesquisa e o ensino de história. A partir de então, apresentaremos nosso produto educacional a partir da apresentação, proposição e descrição de fontes históricas do período ditatorial, em especial da abertura política, da Assembleia Nacional Constituinte e da consolidação da democracia. Ao apresenta-los, nos valeremos dos preceitos da aula-oficina para propor as sugestões de sequências didáticas.

3. PROFESSORES E ESTUDANTES PESQUISADORES – PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM SALA DE AULA

Desde os primeiros esboços desta pesquisa uma preocupação se fez presente diuturnamente: como elaborar uma proposta de sequência didática que, embasada em preceitos teórico-metodológicos e na pesquisa histórica, tendo como objeto um conteúdo substantivo determinado, indicando o trabalho com conceitos de segunda ordem necessários para o desenvolvimento da literacia histórica, não recaísse em um formato simplista ao estilo “passo a passo”. Esta preocupação é assim expressa pela professora Marcia Elisa Teté Ramos ao recorrer à Isabel Barca:

Enquanto que a pergunta-base nas pesquisas mais tradicionais sobre ensino de história centravam em como motivar alunos para a aprendizagem de história, ou como utilizar estratégias/recursos didáticos para atingir bons resultados, ou ainda, quais as atividades didático-pedagógicas de um ensino de história exitoso, a problemática de algumas vertentes, por exemplo, da Educação Histórica, corre no sentido de responder sobre como os alunos compreendem a história, seja quanto aos conceitos substantivos (como entendem alguns acontecimentos históricos), seja quanto aos conceitos estruturais (como compreendem a elaboração do conhecimento histórico) [...] não se centrando nos “formalismos e recursos da aula”, embora estes sejam também importantes, mas nas “ideias históricas de quem aprende e ensina” (RAMOS, 2018, p. 38, grifo do autor).

Outro aspecto dessa preocupação diz respeito às diversas realidades presentes nas escolas públicas com as quais convivemos cotidianamente. Situações de fragilidade social, políticas públicas contraditórias que não contribuem para o trabalho docente, más condições de infraestrutura dos prédios escolares ou obras em períodos de aulas, dificuldade em desenvolver atividades remotas/online visto que o acesso aos equipamentos e à internet não é universalizado. Não temos a pretensão de apresentar soluções para todos os desafios, mas temos como objetivo refletir sobre a prática do ensino de história, em meio às diferentes situações adversas e buscando subsídios conceituais nas formas como o ensino de história tem sido desenvolvido nos últimos anos.

Segundo Isabel Barca (2012, p. 37) é um pressuposto da Educação Histórica: a inter-relação entre teoria e prática, desenvolvendo o ensino de história com base em investigações e propostas testadas empiricamente. Assim, os conteúdos substantivos que selecionamos como temas de pesquisa, expostos nos dois primeiros capítulos deste trabalho, serão objetos de reflexão sobre formas de se

ensinar história, a partir da pesquisa histórica em sala de aula pelos estudantes e pelo professor, criando condições para que o conhecimento histórico, produzido por eles, possa contribuir para que os sentidos atribuídos pelos alunos à realidade sejam instrumentalizados e desenvolvidos. O conhecimento histórico, portanto, é uma construção concomitantemente acadêmica e escolar, pois:

[...] quando se diz conhecimento histórico científico, se fala em pesquisa, e esta é o fundamento da historiografia consistente, mas possível de ser transposta para a sala de aula, como forma de “enriquecimento” das concepções históricas que formam o senso comum (RAMOS, 2018, p. 36).

Ao trabalhar os conteúdos substantivos *Assembleia Nacional Constituinte, participação popular neste processo, formação da cidadania no Brasil, conquista e consolidação dos direitos fundamentais a partir da abertura política e a superação dos traumas da violência contra os direitos humanos neste período*, a partir de pesquisa em fontes históricas, nossa proposta tem como objetivo o desenvolvimento e enriquecimento das concepções históricas dos estudantes, o que em nosso entender, é uma das funções do ensino de história.

Segundo Albuquerque Júnior, esta função é a desnaturalização do presente, refletindo acerca do passado sobre todos os aspectos da vida comum, da política, da sociedade e da cultura (ALBUQUERQUE JR, 2012). É função do ensino de história a busca pelos significados perdidos no tempo e banalizados pelo uso cotidiano, dos quais alguns significados podem, inclusive, ser objetos de afirmação de poder ou de perpetuação de desigualdades. Ao compreender o passado como uma construção histórica, feita por pessoas que tinham necessidades fisiológicas idênticas às nossas, mas que respondiam às demandas da vida cotidiana com práticas diversas das nossas, os estudantes terão condições de perceber que o nosso presente também está em construção (devir), que os homens do passado são diferentes, mas não inferiores (alteridade), que as sociedades passadas buscavam se organizar da melhor maneira que podiam, mesmo cometendo erros. Estes erros podem ser explicados, embora não necessariamente aceitos, a partir da pesquisa histórica (empatia). Os estudantes podem compreender ainda que existem diferentes formas de se viver, diferentes maneiras de se resolver conflitos, diferentes formas de se vestir e de se alimentar, existem ideias, costumes e valores diferentes dos nossos (aprendizagem da tolerância) (ALBUQUERQUE JR, 2012, p. 32).

Com base nessas reflexões, podemos iniciar as considerações acerca dos conceitos necessários para embasar uma proposta de sequência didática que possibilite

práticas docentes fundamentadas, nas quais o professor reflita sobre o modelo de aula que irá optar e sobre os pressupostos teórico-metodológicos e epistemológicos que embasam suas aulas, o que garantiria que o conhecimento histórico produzido em sala de aula, por ele e pelos alunos, tenha estatuto equivalente à produção historiográfica acadêmica (CAINELLI; TOMAZINI, 2017, p. 15). A ideia de que o conhecimento histórico produzido academicamente e o produzido no processo de ensino possuem estatutos equivalentes, dadas as diferenças procedimentais, tem base nos estudos de Jörn Rüsen quando elaborou sua matriz disciplinar. Segundo Ramos (2018), a matriz apresenta princípios “que fundamentam a construção do conhecimento histórico, sob a concepção de que História escrita e ensinada são campos diferentes, mas não excludentes e ao mesmo tempo correlativos” (RAMOS, 2018, p. 35). Os processos de aprendizagem histórica ocorrem em diversos contextos da vida concreta, sendo a escola apenas um deles e não o mais popular. Isto significa que os estudantes “já trazem para a escola um conjunto de saberes apreendidos na sociedade, uma série de associações obtidas por intermédio da memória coletiva/cultura histórica” (RAMOS, 2018, p. 35). O ensino de história, portanto, está conectado à teoria da história no sentido em que ambos operam processos da consciência histórica.

Algumas pesquisas empíricas realizadas em vários contextos, países e com abordagens diferentes sugerem que a produção do conhecimento histórico em sala necessita do envolvimento dos estudantes com o conhecimento histórico. Uma destas pesquisas, realizada por Cerri, com base em dados quantitativos, apresentou uma conclusão neste sentido:

A combinação de resultados [apresentados em sua pesquisa] sugere que uma estratégia de ensino e aprendizagem potencialmente positiva para conseguir atenção e engajamento dos estudantes passa por construir conhecimentos novos, no sentido de articular a história da família do aluno com processos históricos do Brasil recente, bem como da história mundial. Assim pode-se promover, pelo menos em parte, a aproximação entre o conhecimento histórico escolar e a experiência histórica mais próxima do aluno, através da memória e dos documentos. Apesar de esta ser uma estratégia comumente usada nas séries iniciais e nos primeiros contatos com a disciplina de História no 6º ano do Ensino Fundamental, não é uma estratégia disseminada no ensino da história contemporânea e do ensino do Brasil recente, que ocorre em anos mais avançados da Educação Básica. A pesquisa mostrou, em suma, que tal interesse permanece até o final da Educação Básica, e aproveitá-lo parece uma das chaves para um ensino e uma aprendizagem mais significativos. (CERRI, 2018, p. 290-291)

Em nossa proposta de sequência didática, portanto, será importante a reflexão sobre modelos de ensino que garantam o interesse e a participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento, o que só é possível caso a

história ensinada se relacione de alguma forma com a história vivida.

Não são recentes as discussões acerca de modelos de aula sistematizados de acordo com sua lógica, métodos, avaliação e efeitos sociais de cada paradigma. Modelos tradicionais, não diretivos e democráticos são sistematizados e experimentados há décadas. Dentre estes modelos, Isabel Barca (2004, p. 121) desenvolveu o conceito de Aula-Oficina em contraposição aos modelos que ela chama de aula-conferência e aula-colóquio.

Segundo ela, no modelo de aula-conferência, marcado pelo paradigma tradicional, o professor detém o conhecimento verdadeiro a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, não sabe, não pensa e deve reproduzir a mensagem como um receptáculo, por meio de testes escritos. Ainda segundo Barca, por mais que já se tenha consolidado um consenso de que este modelo não seja pedagogicamente correto, ele ainda é amplamente praticado (BARCA, 2004, p. 132).

O modelo de aula-colóquio, dentro de um paradigma de tendência democrática, se preocupa com o planejamento e a organização das ações pedagógicas para além dos conteúdos. As aulas são centradas na criatividade de recursos e estratégias, nas quais “o saber pode ser problematizado e partilhado, mas a atenção continua a centrar-se na atividade do professor [...]”. O pressuposto de que o conhecimento deve ser construído na aula pelos alunos é firmado como mera retórica [...]” (BARCA, 2004, p. 133). Em essência, por mais que a preocupação com a inovação do ensino esteja presente, o protagonismo não está na produção do conhecimento, mas na reprodução das informações que, quando muito, adquirem uma linguagem mais palatável e agradável.

Quando o professor assume o papel de investigador social e pesquisador histórico, o estudante se torna o agente do conhecimento. O professor passa a investigar a realidade dos estudantes. Os conhecimentos tácitos trazidos por estes são a matéria prima para o trabalho daquele que não mais exerce o papel de arauto do conhecimento, mas de organizador das atividades problematizadoras que serão trabalhadas pelos estudantes num processo de reconhecimento e análise das ideias prévias e experiências.

A aula-oficina tendo como base o princípio investigativo – sob a matriz disciplinar de Rüsen – implica no professor como investigador social, que apreende e interpreta o mundo conceitual de seus alunos no sentido de modifica-lo positivamente e esta progressão pode ser manifesta nas narrativas dos alunos, pois também integra a construção do conhecimento histórico escolar, a capacidade de apresentar, divulgar, comunicar os “resultados” do conhecimento histórico produzido (RAMOS, 2018, p. 49).

A partir da relação entre história ciência e vida prática, o processo de ensinar história construindo o conhecimento histórico pode ser organizado em cinco etapas constitutivas: Interesses, Ideias, Métodos, Apresentação e Funções (RAMOS, 2018, p. 36). Esta é a síntese da matriz disciplinar de Rüsen, a partir da qual são constituídos os princípios do modelo de Aula-Oficina que, segundo Isabel Barca, possibilita a progressão gradual do conhecimento histórico, desenvolvendo as competências históricas essenciais a qualquer pessoa (BARCA, 2004, p. 134).

3.1. AULA-OFICINA

No trecho acima, apresentamos uma síntese das características, objetivos e métodos da Aula-Oficina que, nas palavras de Isabel Barca, pode ser descrita com a seguinte estrutura:

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo.
2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas.
3. Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas.
4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos a posteriori, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.
5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem (BARCA, 2012, p. 47).

É possível verificarmos que não se trata de um passo a passo prescritivo, mas de fases que são compostas por diferentes tarefas, mais ou menos complexas. O objetivo deste modelo de aula é a progressão do conhecimento histórico abarcando conceitos dos conteúdos substantivos específicos e, muito mais, os conteúdos de segunda ordem, perceptíveis a partir da narrativa histórica produzida pelos estudantes que é o foco de todo o processo de desenvolvimento da aula, desde seu planejamento até a reflexão posterior às aulas. A “recolha de dados sobre as ideias dos alunos” no início e no final do processo demonstra a preocupação fundamental deste modelo e evidencia o objetivo de superar os paradigmas que tinham no professor o detentor do conhecimento e no estudante uma tábula rasa receptora de informações.

Todo o processo de ensino e de aprendizagem é reconfigurado. A função do professor é orientar o processo de pesquisa, análise de fontes e desenvolvimento

da narrativa histórica, etapas protagonizadas pelo estudante. Este pode, portanto, demonstrar traços progressivos em sua narrativa na medida em que o professor apresenta e trabalha com diferentes conteúdos substantivos e de segunda ordem. O trabalho docente passa a ser mais qualificado na medida em que se torna necessário o domínio de metodologias e pressupostos teóricos para que o exercício do ensino de história supere a narração linear, e passe a conduzir uma construção de conhecimentos históricos no cotidiano da sala de aula.

Pensando no objetivo desta pesquisa, temos agora a oportunidade de esclarecer que não se trata da elaboração de planos de aula, mas de uma reflexão sobre formas possíveis de se trabalhar com o conteúdo objetivo selecionado, apontando para práticas que levariam os estudantes a pesquisar e a desenvolver narrativas históricas cada vez mais refinadas com as ferramentas historiográficas. Dessa maneira, o conhecimento histórico pode ser “internalizado de forma que intervenha nas ideias/ações dos sujeitos de modo que enriqueçam o senso comum transformando-os em senso crítico” (RAMOS, 2018, p. 51). Portanto, faz-se necessário um breve aprofundamento sobre as diferentes fases apontadas por Barca para o desenvolvimento da Aula-Oficina.

3.1.1. COLETA, ANÁLISE E CATEGORIZAÇÃO DAS IDEIAS PRÉVIAS

A prática de recolher as ideias prévias dos estudantes já é recorrente e bastante difundida de maneira informal. O que Barca sugere é que seja feita de maneira sistemática (BARCA, 2004, p. 139). Esta fase do trabalho é identificada como a primeira e a última da matriz disciplinar de Rüsen. Problemas e angústias do presente são o ponto de partida para os interesses tanto do historiador profissional quanto para a curiosidade do estudante da educação básica quando iniciam as perguntas sobre sua existência e buscam as respostas históricas. Este é um traço da consciência histórica da qual não há possibilidade de se desvencilhar (RAMOS, 2018, p. 36).

Para conseguir coletar as ideias prévias e, conseqüentemente, os traços das consciências históricas dos estudantes a partir de suas narrativas, o professor pode se utilizar de formas escritas simples, produzidas em sala, como questionários prévios, redações, descrições, de formulários eletrônicos com questões diagnósticas diversas, ou mesmo do *brainstorm*, método pelo qual as ideias prévias são lançadas

pelos estudantes e o professor as anota no quadro. Se forem devidamente sistematizadas pelo professor, estas ideias coletadas subsidiarão a análise a respeito de quais conceitos históricos, e quais interpretações destes conceitos predominam na turma em questão. Com a análise minuciosa destes conceitos e interpretações, o professor tem acesso a indícios da cultura e da consciência histórica dos estudantes.

Segundo Cerri, a cultura histórica determina as formas pelas quais as narrativas históricas são usadas para orientar ou justificar as ações individuais e coletivas dos sujeitos no presente. O conceito de cultura histórica “delineia um conjunto de fenômenos histórico-culturais representativos do modo como uma sociedade ou determinados grupos lidam com a temporalidade [...] ou promovem usos do passado” (CERRI, 2011, p. 49). É o conjunto de saberes históricos que estão assimilados pelas pessoas e, a partir destes, toda a vida, passada e presente, é significada e a perspectiva de futuro é criada.

As respostas e ideias apresentadas pelos estudantes são indícios de como os grupos dos quais eles fazem parte compreendem e significam a sua vivência histórica, sejam estes grupos familiares, comunitários, regionais ou mesmo nacionais. As formas pelas quais os estudantes se identificam, como se relacionam com os grupos identificados como “o outro”, se compreendem determinados processos históricos como positivos ou negativos, entre diversos outros aspectos, são importantes para delineararmos estratégias de trabalho em sala e, ainda mais essencial, para percebermos que o conhecimento histórico não é monopólio do ensino escolar e acadêmico. Ele é resultado de todos “os conhecimentos e opiniões que circulam em suas famílias, na igreja ou outras instituições que frequentam e nos meios de comunicação de massa aos quais tem acesso” (CERRI, 2011, p. 54).

Para significar o mundo e sua própria existência o ser humano se vale de sua historicidade, que “é a própria condição da existência humana, é algo que nos constitui enquanto espécie” (CERRI, 2011, p. 30). Em outras palavras, “pensar historicamente é um fenômeno, antes de qualquer coisa, cotidiano e inerente à condição humana” (CERRI, 2011, p. 29). Ao atribuírmos significados, escolhermos determinadas roupas ou cortes de cabelo, ingerirmos determinados alimentos cotidianamente, utilizarmos uma língua para nos comunicar ou mesmo praticar determinada religião, estamos imersos em camadas históricas que condicionam nossas práticas e nossas estruturas mentais. “A consciência histórica nos dá elementos para nos orientar quando precisamos enfrentar um problema no presente,

nos impelindo a uma relação interpretativa do passado para buscar subsídios para o agir, e assim, interferir no futuro” (RAMOS, 2018, p. 36). A consciência histórica, portanto, é um atributo universal o que torna o pensamento histórico acadêmico a prática especializada de um atributo universal.

O que está por trás desta fase do trabalho em sala de aula é a tentativa de perceber as formas de consciência histórica presentes na turma. Esta preocupação é importante, pois parte desta percepção o planejamento das formas de se ensinar história que sejam alicerçadas nos significados históricos pré-existentes dos alunos, algo que quando não observado, contribui para que o ensino de história seja uma sequência de datas e fatos “insignificantes”, os quais serão regurgitados e esquecidos após o teste escrito. Dessa forma, uma melhor conceituação da consciência histórica pode nos ajudar a desenvolver este trabalho.

Em seu trabalho, *Ensino de história e consciência histórica*, o professor Luis Fernando Cerri (2011) desenvolve uma longa análise, embasada em Agner Heller e Jörn Rüsen, na qual explica que existem diferentes consciências históricas que explicam nossa existência, justificam nossas instituições e costumes e até mesmo determinam nossos pensamentos. Elas estão presentes em todos os seres humanos, em todos os lugares e tempos, sendo uma condição da existência humana e a base para a formação identitária, aquilo que define o “eu”, o “nós” e o “eles”. É a consciência histórica que integra as dimensões do passado, do presente e do futuro. Ela forma, em última análise, a coesão social e fundamenta as instituições, desde as sociedades antigas e tradicionais até os modernos Estados-nação. Cerri (2011, p. 48) argumenta que para explicar consciência histórica é preciso usar “uma definição muito ampla de história, como tempo significado [...]. Consciência histórica não é memória, mas a envolve [...], não é definida aqui como conquista particular, mas como aquisição cultural elementar”.

Por se tratar de um atributo inerente ao ser humano, com aspectos diversos, com diferentes formas não hierarquizadas e com nuances de diferentes manifestações da consciência histórica no mesmo indivíduo, definir a consciência histórica de um estudante ou de uma turma é tarefa praticamente utópica. Entretanto, os sinais da cultura e da consciência histórica, expressos pelos estudantes enquanto ideias prévias são passíveis de análise e podem viabilizar o planejamento e a implementação do conteúdo selecionado de forma historicamente significativa. Estes sinais demonstram se determinados conceitos de segunda ordem precisam ser

trabalhados de forma prioritária, se há aspectos ligados ao conteúdo substantivo específico que reforçam preconceitos ou autoritarismos históricos e precisam ser minados através de pesquisa e mesmo se alguns desses conceitos já são suficientemente desenvolvidos pela turma.

Não compete ao trabalho da história na escola formar a consciência histórica dos alunos – eles já chegam com suas consciências formadas em traços fundamentais –, mas possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles (CERRI, 2011, p. 166).

Esta fase do processo de ensino de história se torna um esforço para compreender a história que o aluno usa: vivida, sensível, enviesada, a qual confere sentido a sua experiência de vida, familiar e social. A compreensão de traços da consciência histórica dos estudantes possibilita uma aproximação da história vivida com a história que nos propomos a ensinar, mais complexa, ampla e com diferentes atribuições de sentido ao tempo. Esta etapa nos fornece as informações necessárias para o início do trabalho de planejamento e implementação das aulas.

3.1.2. PLANEJAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DA UNIDADE TEMÁTICA

O relato de experiência, quase em tom de anedota, feito por Pereira e Seffner (2018, p. 25-27), no qual a narração nos envolve em uma aula de estagiário da graduação, com a presença do professor-supervisor de campo (este, o autor do artigo), com direito a descrição do clima e do ambiente, nos é sugestivo, pois os acontecimentos imprevistos daquela tarde culminaram em uma aula significativa e produtiva. Por mais que o professor-estagiário se esforçasse, apresentasse o conteúdo, pinturas e outras fontes históricas, o diálogo com a turma não fluía e a aula caminhava para um desastre pedagógico. Como o tema era a escravidão no Brasil e a maioria da turma, ainda segundo o relato, era composta por estudantes negros e pobres, o som da sirene policial fez com que uma das estudantes ligasse conceitualmente o conteúdo trabalhado às situações cotidianas de racismo e racismo estrutural pela qual ela passava, o que resultou em uma enxurrada de observações semelhantes pelos outros estudantes. Esta situação imprevista foi aproveitada pelo professor que conduziu a discussão a partir daí. Nas palavras do autor, “a tarde foi salva pela sirene da polícia” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 26).

Esta narrativa é interessante na medida em que percebemos uma eventualidade que veio a salvar o andamento de uma aula que, provavelmente, havia sido cuidadosamente planejada, inclusive em seus aspectos teórico-metodológicos, mas não estava sendo significada pelos estudantes. Entretanto, acreditamos que felizes coincidências não podem ser esperadas na prática do ensino de história pela óbvia razão de serem imprevistas. A reflexão intencional e cuidadosa, a partir dos resultados das ideias prévias dos estudantes, deve conduzir a estrutura das aulas nunca perdendo de vista os objetivos do ensino de história. É a partir destes resultados que o professor tem condições de perceber nuances da consciência e da cultura histórica dos estudantes bem como do grau de literacia histórica. Dessa forma, aliando necessidades de desenvolvimento da educação histórica aos interesses apresentados pelos estudantes, o desenvolvimento das aulas se potencializa para um trabalho significativo que possibilite uma evidente progressão do conhecimento histórico.

A aprendizagem histórica não é monopólio acadêmico ou escolar, portanto, diferentes compreensões do que é história e o que é relevante para ser aprendido estão presentes na sociedade:

Figuras públicas e a imprensa usualmente não têm dificuldade com o que é conhecer a história. [...]. Todos que conhecem qualquer coisa sobre educação histórica concordam que há mais na história do que o conhecimento de lembranças de eventos passados, mas nem sempre há concordância sobre o que esse “mais” deveria ser, e que, na confusão da vida escolar, a prática pode variar enormemente [...]. Uma forma de colocar o problema é dizer que ainda falta um conceito adequado de literacia histórica (LEE, 2006, p. 132-133).

É isso que percebemos em reportagens especiais a respeito de temas históricos, em campanhas publicitárias que resgatam passados míticos seja de empresas, de marcas ou de governos, ou mesmo em memórias de vida, narradas por pessoas que selecionam eventos e interpretações de acordo com suas interpretações do passado. A seleção destes eventos e interpretações, intencionais (regra geral das narrativas institucionais) ou não (caso das memórias pessoais), constrói determinada história que tem como característica um viés particular. Os resultados da expressão de histórias enviesadas são diferentes do objetivo da história acadêmica, embasada em métodos de pesquisa e fundamentos teóricos para analisar as evidências históricas, elaborar narrativas que ultrapassem a narração mítica ou tradicional.

Ensinar história, portanto, muito mais do que ensinar a ser patriota, ser religioso, ser moralmente correto a partir do ensino de fatos, personagens e datas modelo, é ensinar a pensar historicamente. É através do ensino de ferramentas históricas que os estudantes poderão usar evidências históricas para significar sua vida:

Aprender a usar a evidência histórica e talvez, acima de tudo, adquirir a “paixão racional” – concernente à verdade, objetividade e assim por diante, que são essenciais para a operação dos procedimentos históricos – é tanto uma das principais razões para a aprendizagem da história como uma parte central do que a aprendizagem histórica realmente implica (LEE, 2011. p. 27).

Aprender sobre o processo constituinte no Brasil do final da década de 1980, por exemplo, deve ser importante na medida em que os estudantes compreendam mais do que nomes de deputados e senadores constituintes representantes de sua cidade ou região, mais do que memorizar datas e resultados de eleições e de votações no congresso ou trechos da própria Constituição. Eles devem compreender, após o trabalho com esta unidade temática, que a população da época fez parte de um processo constitucional e se organizou para defender interesses de classe e de categorias, as quais, nos processos constitucionais anteriores, não tinham sido ouvidos; aprender sobre este tema deve ser importante para que eles compreendam também que processos de transição e de crise política são marcados por permanências, reminiscências, rupturas. Em outras palavras, o ensino deste conteúdo substantivo deve ser pautado pela preocupação em ensinar os conceitos de segunda ordem que envolvem o processo em questão. É a partir desta forma de ensino de história que a literacia histórica se desenvolve.

A este conceito pode ser feito um paralelo com a ideia de letramento linguístico no qual estão envolvidas as competências de leitura e compreensão linguísticas. (BARCA, 2006, p. 94). Peter Lee aponta para alguns princípios que podem conceituar a literacia histórica:

Uma primeira exigência da literacia histórica é que os alunos entendam algo do que seja história, como um “compromisso de indagação” com suas próprias marcas de identificação, algumas ideias características organizadas e um vocabulário de expressões ao qual tenha sido dado significado especializado: “passado”, “acontecimento”, “situação”, “evento”, “causa”, “mudança” e assim por diante. Isso sugere que os alunos devem entender, por exemplo:

- como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência;
- que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que a explicação de ações requer a reconstrução das crenças do agente sobre a situação, valores e intenções relevantes;
- que as considerações históricas não são cópias do passado, mas todavia podem ser avaliadas como respostas para questões em termos (ao menos) do âmbito do documento que elas explicam, seus poderes explicativos e sua congruência com outros conhecimentos (LEE, 2006, p. 136).

Podemos afirmar, portanto, que o estudante letrado historicamente é capaz de compreender que a narrativa histórica é uma construção, com características e conceitos próprios, baseada em evidências, as quais são traços de intenções dos narradores e que as explicações do passado partem de questões elaboradas por pessoas do presente a partir de problemas do presente. Segundo Peter Lee, estes são os conceitos de segunda ordem.

O planejamento e a prática do ensino de história dependem da preocupação do professor em abarcar os conceitos de segunda ordem na medida em que desenvolve os conteúdos substantivos. Ao mesmo tempo em que o estudante aprende que a campanha das *Diretas Já* foi a maior mobilização popular já vista até então e a despeito desta maciça participação popular a Emenda Dante de Oliveira foi rejeitada pelo congresso, ele pode compreender que processos de negociação política dependem das conjunturas de forças elitistas que conduzem as diretrizes políticas e, no caso do Brasil, tendem a manter as estruturas e a temer rupturas bruscas que venham a ameaçar a estabilidade econômico-social, o que no fundo, demonstra permanências da estrutura tradicional. O estudo de um conteúdo substantivo, dessa forma, se torna o fundamento para a compreensão de uma ou mais ferramentas históricas que poderão ser utilizadas pelo estudante para compreender a historicidade de sua existência e de sua condição econômica, social, cultural, familiar, etc.

Daí a importância do trabalho cotidiano com fontes históricas, cabendo aos textos narrativos o papel introdutório ou explicativo (no caso de conceitos que careçam de aprofundamento). A pesquisa, interpretação, análise das fontes, levantamento do contexto, das contradições, enfim, o trabalho de análise histórica do tema, período e processo estudado devem ser protagonizados pelos estudantes, sempre guardadas as possibilidades ligadas à idade e à série da turma. O ensino de história com base na análise de fontes históricas, portanto, é possível desde as séries iniciais. Cabe ao professor a adequação do trabalho desde a seleção do tema e das fontes até as abordagens. O trabalho com fontes históricas em sala de aula, dessa forma, nos remete a duas das fases da matriz disciplinar de Rüsen, as ideias e o método. A fase classificada como *Ideias* se caracteriza por se tratar da fundamentação e dos referenciais teóricos, segundo os quais se atribui sentido às interpretações do passado e à orientação da vida (RAMOS, 2018, p. 38). A fase do *Método*, por sua vez, pode ser definida como o caminho pragmático da pesquisa ou como “os

procedimentos regrados que conferem plausibilidade ao conhecimento histórico” (RAMOS, 2018, p. 43). São os procedimentos práticos que definem as formas pelas quais distintas fontes históricas precisam ser trabalhadas, quais as perguntas devem ser feitas para elas e quais os limites de interpretação de cada uma.

Esta é a base do modelo de aula-oficina. O professor exerce a função de orientador e organizador de atividades problematizadoras porque é o estudante quem exerce a função de agente do processo de aprendizagem ao protagonizar a pesquisa histórica. A partir das experiências dos estudantes o professor pode indicar este ou aquele caminho que possibilitará a apreensão de mais e mais ferramentas históricas, mas a narrativa, produto final de cada unidade de pesquisa, é do estudante.

3.1.3. IDEIAS POSTERIORES – UMA POSSIBILIDADE DE AVALIAÇÃO

O momento da avaliação foi arraigado de tal forma na cultura escolar pelos modelos de educação tradicional que no cotidiano da escola temos dificuldades essenciais ao tratar do tema e discutir formas de se analisar o conhecimento construído pelos estudantes de forma qualitativa. O próprio sistema de avaliação, classificatório e constituinte de escalas percentuais, torna o teste escrito um fim para a aprendizagem o que, segundo os modelos de educação democráticos e progressistas, em especial o modelo de aula-oficina, não faz o menor sentido.

Se pensarmos que, no caso específico do ensino de história, a função de desenvolver a literacia histórica existe para que o estudante signifique sua existência e atribua sentidos historicizados ao tempo de forma progressiva, testes escritos do tipo erro-acerto não são suficientes. O cerne do ensino de história não pode ser um relatório quantitativo dos conceitos aprendidos e reproduzidos por escrito, mas a progressão e a significação de conceitos que paulatinamente se tornam mais amplos e complexos, suficientes para serem aplicados de forma reflexiva na vida cotidiana dos estudantes. A quarta fase da matriz disciplinar rüseniana trata deste conceito, pois de acordo com os princípios desta fase, a *Apresentação*, o resultado de qualquer pesquisa histórica, profissional ou, no nosso caso, escolar, deve ser a comunicação desta pesquisa de forma pública, portanto com linguagem inteligível (RAMOS, 2018, p. 47). Nesta fase a pesquisa científica ganha nuances de arte ao se valer de discurso narrativo, passível de compreensão para que a reflexão entre os

resultados desta pesquisa e a vida prática seja possível.

Compreendemos que este é um grande desafio para a prática do ensino de história: a conclusão de uma unidade temática, com mecanismos de verificação da aprendizagem que não resultem em procedimentos sistemáticos de levantamento de dados quantitativos de aprendizagem, o que compreendemos não ser positivo. Mas que resulte em análises qualitativas da progressão do conhecimento histórico com base na apreensão e utilização de ferramentas históricas desenvolvidas ao longo do processo.

Ao final do processo de ensino de qualquer conteúdo substantivo espera-se que os estudantes sejam capazes de elaborar narrativas sobre os conhecimentos adquiridos, tanto ligados ao conteúdo específico quanto às novas ferramentas históricas que eles desenvolveram neste processo. Com base nestas novas narrativas construídas pelos estudantes é que o professor deve trabalhar de forma a perceber as ideias posteriores no sentido de comparar com aquelas apresentadas no início do processo. Este trabalho, que pode variar de acordo com a seleção de diferentes instrumentos de produção narrativa, possibilita a compreensão, por parte do professor, de quais conteúdos, substantivos ou de segunda ordem, foram significativamente compreendidos e levaram à progressão do conhecimento histórico dos estudantes.

Progressão do conhecimento histórico, compreensão de ferramentas históricas, significação do tempo, historicidade das instituições, costumes e práticas, são aspectos das diferentes formas de compreensão da história, conceituada como consciência histórica. Estas formas de compreensão da história são expressas pelos padrões narrativos de significação histórica. A consciência histórica toma forma pelo modo de operação mental que constrói as diferentes formas narrativas. Ao serem diferentemente configurados, os modos de operação mental são classificados como tipos ideais, ou seja, abstrações impossíveis de serem aplicadas de forma pura no processo dinâmico real e que muitas vezes se misturam entre si e se confundem. Os tipos ideais são, portanto, instrumentos de interpretação das ações sociais para descrevê-las e compreendê-las. Os tipos ideais “permitem reconhecer apenas aspectos das pessoas, instituições ou acontecimentos” (CERRI, 2011, p. 99).

Os tipos ideais de geração de sentido histórico, apresentados por Cerri (2011), foram classificados em quatro modos. O primeiro modo, *de sentido tradicional*, é marcado por priorizar a valorização das origens das atuais formas de organização de nossa vida. Expressões como “sempre foi assim” ou “precisamos preservar nossas

tradições” são marcas deste modo. A manutenção da ordem é um dos principais objetivos e as comemorações ritualísticas são exemplos de como as origens são valorizadas a ponto de não serem refletidas ou questionadas. O segundo modo, *de sentido exemplar*, é típico do arquétipo presente na expressão *historia vitae magistra* (história mestra da vida, que caracterizou a historiografia ocidental desde a antiguidade até o século XVIII), segundo o qual o passado exerce a função de reforçar as regras do presente por meio de exemplos a serem seguidos ou evitados. O terceiro modo, *de sentido crítico*, prioriza as rupturas e contradições no sentido de buscar novas práticas sociais. O tempo é julgado para que padrões dominantes sejam subvertidos e alterados, revertendo a cultura histórica dominante. O quarto e último modo, *genético de sentido histórico*, explica a realidade através da passagem do tempo em si. Passado, presente e futuro são compreendidos de forma dinâmica por meio de diferentes perspectivas que garantem uma integração abrangente de diversos aspectos da realidade e do tempo. A orientação da vida se organiza em função da perspectiva da mudança em si, a identidade histórica, portanto, se torna o próprio processo de mudança (CERRI, 2011, p. 99-103).

Essencial, entretanto, compreender que estes quatro tipos ideais não são aplicáveis de maneira pura para classificar indivíduos ou grupos e tampouco são hierarquizáveis. Podemos ser tentados a compreender que o modo genético de sentido histórico é melhor, mais completo portanto, seria o ápice de uma jornada de evolução do pensamento histórico que precisa galgar, degrau a degrau, pelos outros modos de atribuição de sentido histórico. Essa premissa é falsa pois as atribuições de sentido aparecem em diferentes formas a partir dos mesmos indivíduos, dependendo do contexto, das origens ou dos temas abordados. Alguém com atribuições de sentido genético em determinada área pode atribuir sentido de maneira tradicional em outra. Compreender como são expressos os nuances de atribuição de sentido, mesmo fragmentados, parciais e enviesados, nos possibilita uma análise qualitativa das narrativas produzidas pelos estudantes, percebendo um ou outro modo predominante em cada uma das situações trabalhadas em sala.

De forma objetiva, podemos afirmar que o formato pelo qual essa produção narrativa pode ser produzida pelos estudantes não possui grandes limitações. O professor, junto dos estudantes, pode se valer de pesquisa e criatividade para criar diferentes produções narrativas. Se a opção for pela produção escrita, diferentes gêneros textuais possibilitam uma infinidade de trabalhos, como cartas,

descrições, roteiros, reescrita de textos literários, etc. Há a possibilidade de se optar por encenações teatrais ou, se valendo do atual período de expansão do uso de mídias *online*, animações, gravações, edições de vídeos também são pertinentes. Há a possibilidade de criar e alimentar *sites* e *blogs*. É possível a utilização, até mesmo, de questões objetivas que extrapolem a noção de certo-errado, priorizando a noção de progressão do conhecimento histórico⁹⁴. Percebemos, portanto, que as possibilidades são numerosas e permitem aos estudantes a produção de narrativas que demonstrariam sua compreensão do processo estudado e, principalmente, as ferramentas históricas adquiridas por eles.

A depender do instrumento utilizado pelo professor, as expressões da consciência e da cultura histórica dos estudantes, antes e depois do trabalho desenvolvido em cada unidade temática, poderão ser expressas e analisadas por meio da competência narrativa que o estudante poderá desenvolver. Esta competência é subdividida em três categorias: (1) *competência da experiência* que se refere a identificar o passado como tal e diferencia-lo do presente, (2) *competência de interpretação* segundo a qual a capacidade de atribuir significados e sentidos a eventos do passado é desenvolvida e (3) a *competência de orientação*, competência que se caracteriza pelo letramento histórico, pois com ela é possível, além de conhecer e interpretar o passado, utilizar este conhecimento para a própria vida, organizando os cursos da ação pessoal e do engajamento coletivo com base nestas análises históricas (CERRI, 2011, p. 122-123).

O fechamento do ciclo da matriz disciplinar marca o início de um novo ciclo, pois a última fase, as *Funções* do aprendizado histórico, se confunde com a primeira, os *Interesses*, na medida em que o retorno da reflexão histórica para a vida prática conduz ao surgimento de novas questões, as quais iniciam novo processo de investigação histórica. “O conhecimento produzido, se bem apresentado ao destinatário, serve para intervir em seu modo de viver, pensar e agir, portanto, assume ‘utilidade existencial’, assumindo *Funções* na vida prática” (RAMOS, 2018, p. 50, grifo do autor).

⁹⁴ A título de exemplo, as questões elaboradas para a Olimpíada Nacional em História do Brasil, que é um projeto de extensão da Universidade Estadual de Campinas, desenvolvido pelo Departamento de História, trazem 4 alternativas para cada questão, sendo que mais de uma das alternativas pode estar correta. Cabe às equipes selecionar a alternativa que considera a mais adequada em resposta à questão proposta, sendo mais pontuada aquela que apresenta uma narrativa historiograficamente mais completa. Disponível em <<https://www.olimpiadadehistoria.com.br/paginas/onhb12/home>>. Acesso em 05 jul. 2020.

Com base nesta breve reflexão sobre os conceitos teórico-metodológicos para a prática do ensino de história, pudemos analisar os principais objetivos e algumas possibilidades de atuação em sala de aula para que o ensino de história exerça suas funções. Diversos autores que pesquisam o ensino de história e trabalham a matriz disciplinar de Rüsen entendem que ponto de partida e o ponto de chegada são os mesmos: os interesses que os estudantes trazem do mundo real, oriundos dos conhecimentos históricos adquiridos na escola ou fora dela, e a utilidade destes conhecimentos para a sua vida prática. As demais fases, ideias, métodos e apresentação, só tem sentido se o processo como um todo dialogar com a primeira e a última fase. Os procedimentos e reflexões a respeito da Aula-Oficina, por sua vez, demonstram que este modelo de aula foi pensado por Isabel Barca no sentido de tornar a aula de história um lugar privilegiado para a pesquisa e a produção do conhecimento histórico, levando em conta a consciência histórica que os estudantes já possuem para que, por meio do trabalho escolar, elementos da cultura histórica sejam enriquecidos e as significações de sua vida cotidiana possam superar o senso comum.

Dessa forma, iniciamos agora o desafio de propor reflexões práticas acerca do ensino e pesquisa em sala de aula sobre o período de abertura política e redemocratização no Brasil no fim da década de 1980, embasados nos princípios teórico-metodológicos tratados neste capítulo. Portanto, nossa proposta para as próximas páginas é refletir sobre práticas de ensino que garantam a construção do conhecimento histórico em sala de aula sobre este tema e sobre este período por estudantes e professores. Iremos apresentar os documentos selecionados como possíveis de serem trabalhados em sala de aula, algumas breves questões metodológicas para o trabalho com diferentes fontes históricas, algumas novas ferramentas *online* e ferramentas tradicionais, que contribuirão de forma significativa com o trabalho de ensino de história na educação básica.

3.2. APONTAMENTOS PRÁTICOS PARA A AULA-OFICINA

Com base no modelo de aula-oficina, segundo o qual as unidades temáticas são estruturadas em etapas com características distintas, o trabalho de ensinar história passa pela coleta e análise das ideias prévias dos estudantes, pelo trabalho de construção do conhecimento histórico por meio do trabalho historiográfico com fontes

históricas e se encerra com a produção narrativa, a qual se objetiva mais sofisticada de acordo com os conhecimentos históricos produzidos e/ou adquiridos pelos estudantes.

3.2.1. CONHECER OS ESTUDANTES PARA SONDAR SUA CULTURA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O primeiro passo, para qualquer tema ou objeto no ensino de história, é desenvolver um método que possibilite recolher as ideias prévias dos estudantes para que, por um lado, o professor vislumbre seus traços de cultura e consciência históricas a respeito dos diferentes elementos da temática em questão e, por outro, para que o professor possa definir os caminhos a serem percorridos durante o trabalho de produção do conhecimento em sala. Para tanto, tendo como referência a temática central deste trabalho, apresentamos alguns formatos possíveis para que este trabalho seja feito com a turma de nono ano do fundamental ou terceiro ano do ensino médio, de forma escrita ou por meio eletrônico.

No primeiro formato, a sondagem a respeito de conceitos chave para o estudo da formação da cidadania e da Assembleia Nacional Constituinte pode ser feito por escrito e sugerimos duas opções para a elaboração⁹⁵. Em uma delas o estudante pode simular uma conversa informal com um amigo. Nas instruções para a execução da atividade elencamos uma lista de palavras que envolvem conceitos, ideias, ações e lugares para que o estudante aplique os seus conhecimentos prévios o mais próximo da forma espontânea possível. Ao utilizar as palavras elencadas ele as inserirá dentro de um contexto e lhes atribuirá o conceito que conhece. Dessa forma, ele apresentará em seu texto os significados que traz consigo para conceitos como *constituição*, *liberdade*, *governo*, além de elencarmos palavras do cotidiano, como *ônibus*, *hospital*, *polícia*. Nossa intenção com este modelo de atividade é sondar as ideias prévias e alguns aspectos de sua consciência e cultura histórica a partir do uso de palavras-chave cotidianas e conceitos em um contexto que simula uma situação corriqueira da vida dos estudantes.

Na segunda opção, presente no mesmo anexo deste trabalho, apresentamos as mesmas palavras-chave, afinal o objetivo é o mesmo, porém

⁹⁵ Ver Anexo B.

sugerimos uma atividade mais direta com perguntas objetivas. Ao estudante, será possível desenvolver um texto mais formal, com características dissertativo-argumentativas, visto que a tendência é que eles respondam de forma mais direta possível aos questionamentos propostos. Acreditamos que a primeira opção oferece maiores possibilidades de desenvolvimento das competências narrativas e a segunda possibilita textos mais diretos. Cabe ao professor definir, em cada turma, qual seria a forma mais apropriada para aplicar uma atividade como esta.

No segundo formato, nos valem das ferramentas que estão se difundindo devido à aplicação de um número cada vez maior de aulas remotas e agora migrando para modelos híbridos, nos quais a aliança entre práticas tradicionais e virtuais apresenta grande potencial de aprendizagem. Assim, elaboramos por meio do aplicativo online *Google Forms*⁹⁶, formulários nos quais os estudantes poderão apresentar seus conceitos prévios de diferentes maneiras. Na sugestão aqui apresentada, após uma breve introdução ao tema, inserimos vinte afirmativas ligadas aos direitos fundamentais e sociais, à cidadania, à constituição, à constituinte e à participação popular na política. Dentre estas afirmações algumas confirmam estes direitos, outras os negam. As considerações dos estudantes, para cada afirmação, são escalonadas em três níveis: *concordância*, *discordância* ou *indiferença*. Solicitamos também que os estudantes apontem, digitando livremente sua opinião, justificativas para duas concordâncias e para duas discordâncias, ambas de sua livre escolha. Por fim inserimos um espaço para que ele possa digitar opiniões livres sobre a temática da atividade. A partir da opinião dos estudantes, tanto no apontamento de alternativas quanto na justificativa por escrito, o professor pode analisar as respostas e perceber os aspectos históricos presentes na turma, por exemplo, verificando a presença de considerações contraditórias em duas afirmações que tratam de temas semelhantes, ou a partir de justificativas que podem, ou não, ser historicamente coerentes.

Uma última proposta de coleta das ideias prévias é a prática, comum no meio corporativo, do *brainstorming* ou tempestade de ideias. Nesta prática o professor lança o tema central da próxima unidade temática e os estudantes poderão lançar conceitos, frases e ideias que eles acreditam estarem ligados ao tema. É essencial que não haja julgamentos das ideias lançadas, atribuindo valor de “certo” ou “errado”,

⁹⁶ Ver Anexo B.

que os estudantes sejam incentivados a lançar a maior quantidade de ideias possível e que o professor anote cada uma delas no quadro para posterior análise do resultado. A partir dos conceitos apresentados, o professor poderá analisar quais deles estão mais próximos e quais estão mais distantes da análise historiográfica do tema em questão, o que possibilitará a seleção de fontes, de recortes e de métodos específicos para aquela turma.

A mesma prática é possível por meio do site *Mentimeter*. Esta é uma ferramenta online que disponibiliza a *WordCloud* ou Nuvem de Palavras. Trata-se de um formulário compartilhado, no qual, a partir do acesso com um código produzido pelo professor, cada estudante pode acessá-lo e digitar a quantidade determinada pelo professor de palavras ligadas ao tema proposto. O resultado é um gráfico digital formado por palavras hierarquizadas visualmente, à primeira vista desorganizadas, porém ordenadas de acordo com o número de vezes que cada uma delas foi mencionada. Quanto maior o número de menções, maior a fonte da palavra. Quanto menor o número de menções, menor a fonte.⁹⁷

Outra ferramenta que podemos apontar, para a mesma prática, é o *Jamboard*⁹⁸, da *Google*, a partir da qual é possível criar um mural compartilhado que, a partir do acesso por um *link*, todos os estudantes podem “colar adesivos” com seus apontamentos.

Todas as nossas sugestões tratam de práticas simples que, por diferentes meios, possibilitam ao professor evidenciar a voz do estudante para que ele exprima traços de sua cultura e consciência histórica. É aí que se inicia o trabalho de análise dos resultados pelo professor. Caso ele perceba uma predominância de afirmações que demonstrem desconhecimento sobre a ditadura, o trabalho com este tema será necessário. Caso as ideias apresentem um conhecimento satisfatório sobre o tema da cidadania, o trabalho poderá ser aprofundado em outro tema, selecionando fontes que possibilitarão este aprofundamento selecionado. É nesta análise que o professor também percebe quais os conteúdos de segunda ordem devem ser trabalhados com mais destaque, como historicidade, permanência, ruptura, etc. Portanto, iniciaremos as considerações sobre o trabalho com fontes em sala de aula

⁹⁷ Disponível em <<https://www.mentimeter.com/>>. Acesso em 23 jan. 2021. A ferramenta mencionada é disponibilizada gratuitamente pelo site embora haja planos de pagamentos para ter acesso a outras ferramentas. Ver exemplo de aplicação no Anexo B.

⁹⁸ Disponível em <<https://jamboard.google.com/>>. Acesso em 23 jan. 2021.

e as análises das fontes por nós selecionadas para o ensino deste tema.

3.2.2. QUESTÕES METODOLÓGICAS PARA A UNIDADE TEMÁTICA

Ensinar história é ensinar a pensar a historicidade do cotidiano, da vida. Assim, o ensino de história deve ser embasado no ensino de ferramentas historiográficas aos estudantes através de análise de fontes históricas. Contudo, nossa experiência em sala de aula nos ensinou que aulas expositivas, quer sejam para introduzir ou concluir temas, quer sejam determinadas por imprevistos de diferentes ordens na escola, são uma realidade em boa parte do ano letivo. Algumas situações dificultam muito o trabalho de se ensinar história e não foram poucas as vezes em que o quadro e o giz foram as únicas ferramentas possíveis, muito menos pela indisponibilidade de recursos pedagógicos diferenciados e muito mais por determinantes várias. Situações de conflitos entre os estudantes, questões administrativas do colégio, dificuldades ligadas a defasagens graves de conteúdos prévios necessários ao desenvolvimento da aula-oficina, enfim, são situações nas quais nós, professores de história, não conseguimos produzir, como gostaríamos, o conhecimento histórico com os estudantes. Entendemos este apontamento como válido pois, nas palavras de Leandro Karnal:

[...] uma aula pode ser extremamente conservadora e ultrapassada contando com todos os mais modernos meios audiovisuais. Uma aula pode ser muito dinâmica e inovadora utilizando giz, professor e aluno. Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada (KARNAL, 2010, p. 9).

As diferentes situações reais com as quais convivemos diariamente em nossas escolas permanecerão. A realidade da pandemia, inicialmente com o afastamento físico das escolas e a concretização das aulas remotas e, no início de 2021, com as incertezas da retomada das aulas presenciais ou de forma híbrida, demonstraram nossa incapacidade de controlar estas condicionantes. Porém, como afirma Karnal, o ensino de história não repousa nos recursos, estes são meios para que a concepção de história de cada professor possa garantir o trabalho de se ensinar história a partir da construção do conhecimento pelos estudantes.

Assim, nossa proposta de aula-oficina, não tem a pretensão de ser uma prática de absolutamente todas as aulas, visto que ao menos para as questões

introdutórias e de contextualização podem ser produtivas as aulas-conferência, segundo a expressão de Isabel Barca (BARCA, 2004, p. 132). Entretanto, também não acreditamos que seja válido tratar este modelo de aula-oficina como um evento, algo a ser preparado e divulgado por um longo período, para ser desenvolvido em um momento especial. Segundo todos os autores trabalhados em nossa pesquisa, o desenvolvimento da cultura histórica e a produção do conhecimento histórico passa, necessariamente, pelo desenvolvimento da literacia histórica, o que demanda o trabalho com fontes. Portanto, podemos afirmar que este modelo pode ser aplicado de forma gradual e, em um processo de incremento, se tornar mais e mais frequente, até o ponto em que seja naturalizado, daí a pertinência de nossa pesquisa que não apresenta algo revolucionário, mas uma possibilidade de desenvolvimento de um tema proposto com base na aula-oficina.

Visto que as fontes são a base de nosso trabalho em sala de aula, entendemos como necessárias algumas considerações acerca de questões metodológicas para a análise de determinadas categorias de fontes por nós selecionadas. Para tanto, pensando no trabalho cotidiano de professores, como nós, apontaremos referências extraídas de bibliografia especializada em ensino de história e presente nas *Bibliotecas do Professor* das escolas da rede estadual do Paraná. São obras adquiridas por meio de recursos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), vinculado ao Ministério da Educação, em diferentes programas entre 2010 e 2013. Assim, algumas das bibliografias de onde levantamos os apontamentos metodológicos a seguir estão disponíveis ao menos para os professores da rede estadual de nosso Estado.

Com citações recorrentes nessas obras, a mudança paradigmática do início do século XX, pela *Escola dos Annales*, marca a atual postura de historiadores e professores de história quanto aos novos temas, objetos e abordagens, o que se reflete na possibilidade de trabalho em sala de aula com os mais diversos documentos históricos, não apenas os documentos escritos oficiais (OLIVEIRA, 2012, p. 20; e BRODBECK, 2012, p. 7).

Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização até hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. [...] Essa nova concepção propõe que a relação entre professor, aluno e conhecimento seja interativa, uma relação em que o

trabalho com os conteúdos e o prazer de aprender poderão ajudar aluno e professor a pensarem historicamente e se apoderarem da história vivida numa dimensão totalmente humana (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 95).

A imensa possibilidade de documentos e fontes históricas demanda o rigor metodológico no tratamento e análise dessas fontes, tanto no trabalho do pesquisador quanto no trabalho em sala de aula da educação básica. A diferença reside, justamente, na diferença epistemológica entre um trabalho e outro. Apesar de não haver hierarquia entre o estatuto da produção do conhecimento historiográfico acadêmico e escolar, a natureza do trabalho escolar permite aos professores certa liberdade nas escolhas metodológicas:

As formas como nós, professores, podemos utilizar o documento em sala de aula, traz um característico hibridismo da prática docente, que, diferentemente da produção historiográfica, pode caminhar pelas diversas tendências e abordagens sem correr o risco de incoerência metodológica. Embora seja importante saber que teoria ilumina nossas práticas e concepções de História e de Educação, podemos, dependendo do conteúdo, tema, faixa etária dos alunos, objetivos da comunidade escolar, proposta pedagógica da escola ou rede de ensino e tantas outras variáveis, utilizar o documento em sala de aula de modos diferentes (OLIVEIRA, 2012, p. 24).

Não é o objetivo do ensino de história tornar todos os estudantes da educação básica historiadores profissionais, mas apresenta-los às ferramentas do *Metier de L'Historien* (trabalho do historiador), de forma a significar sua historicidade enquanto tal, para que possam desenvolver e sofisticar sua cultura e consciência histórica refletindo sobre sua própria existência. Dessa forma, ao apresentar diferentes documentos, abordagens e temas aos estudantes e ensinar-lhes os diferentes métodos e critérios de análise destes documentos, o professor precisa “passear” por diferentes pressupostos teóricos da História enquanto ciência. Este é o ponto que torna o trabalho do professor qualificado no sentido de ser necessária a compreensão de conceitos básicos destas diferentes linhas teóricas que serão desenvolvidas em sala, mesmo que em um nível menos profundo quando comparado a uma produção historiográfica acadêmica.

Seja qual for a linha teórica adotada pelo professor nesta ou naquela aula, alguns princípios metodológicos são essenciais para a análise e interpretação de qualquer fonte histórica que possibilite a construção do conhecimento histórico. O estudante, para compreender que este conhecimento é provisório e constantemente construído, deve ter condições de aprender e exercitar alguns dos procedimentos próprios da história:

[...] problematização das questões propostas, delimitação do objeto, exame do estado da questão, busca de informações, levantamento e tratamento adequado das fontes, percepção dos sujeitos históricos envolvidos

(indivíduos, grupos sociais), estratégias de verificação e comprovação de hipóteses, organização dos dados coletados, refinamento dos conceitos (historicidade), proposta de explicação para fenômenos estudados, elaboração de exposição, redação de textos (KARNAL, 2010, p. 42).

Todas estas são questões básicas no tratamento e análise das fontes que podem ser desenvolvidos de forma gradual pelo professor que, com intenções claras, pode definir sequências de trabalho que possibilitem a progressão destes pontos fundamentais, o que em tese, se caracteriza pelo desenvolvimento da literacia histórica dos estudantes.

De forma prática, podemos apontar procedimentos possíveis e necessários para a análise e interpretação de diferentes fontes históricas em sala de aula. Segundo Schmidt e Cainelli (2004, p. 96), o trabalho passa pela identificação, explicação e comentário do documento. A identificação “não é uma simples leitura do documento. Significa um trabalho que passa por várias fases e pode ser considerado um primeiro olhar crítico sobre o documento”. A explicação, por sua vez, é diferente. “Explicar o documento significa fazer o aluno confrontar seus conhecimentos ou os dados que obteve em uma pesquisa com os elementos constitutivos do documento” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 100).

Na primeira fase, de identificação, é importante que os estudantes aprendam a categorizar as fontes de acordo com sua tipologia: fontes materiais, fontes escritas, fontes visuais ou fontes orais. Além disso, a natureza da fonte determina diferentes abordagens de análise: documentos oficiais, documentos descritivos, documentos opinativos, documentos religiosos, documentos não expressivos, porém significativos⁹⁹ (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 96-100). Em síntese, a identificação da fonte histórica segue os seguintes passos:

Determinar a origem do documento: Identificar e registrar as referências de onde e quando o documento foi encontrado; a data de sua produção e a forma de reprodução e divulgação (fotocópia, internet etc.).

Natureza do documento: classificação como documento oficial, documento que exprime ponto de vista ou gosto, documento que procura descrever a realidade, documento religioso, entre outras classificações.

Autor do documento: Classificação da autoria do documento: autor conhecido ou não, individual ou coletivo.

Datação do documento: Enumeração de datas provenientes do próprio documento, de data da difusão do documento e da data de nosso conhecimento do documento.

Pontos importantes do documento: Enumeração de elementos que identifiquem a forma e o conteúdo do documento, como principais ideias, palavras-chave, fórmulas e expressões (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 100).

⁹⁹ Ver Anexo C.

Já para a segunda fase, a explicação do documento, o estudante deve contextualizar o documento e observar, de forma crítica como o conteúdo do documento se relaciona com fatos, dados e interpretações historiográficas apresentadas pelo professor ou que ele obteve a partir de pesquisas prévias. Schmidt e Cainelli (2004) também apresentam uma síntese desta fase:

O documento procura expor a verdade? O documento pretende atingir um grupo de pessoas em particular? Com quais objetivos foi produzido o documento? Como o documento apresenta a realidade? Por quê? O que é realçado no documento? Quais as relações dos dados com o lugar de onde o documento está falando? Quais intenções essa(s) relação(ões) revela(m)? Há correspondência entre as datas de produção e de difusão do documento? Quais eventos importantes ocorreram quando o documento foi produzido ou publicado? Quais palavras explicam melhor o documento? Quais conhecimentos permitem melhor compreender o sentido do documento? (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 101).

Todos estes procedimentos são importantes e garantem, em sala de aula, o rigor metodológico do trabalho do historiador para que não venhamos a cair nas armadilhas da história, como, por exemplo, os anacronismos. São encaminhamentos importantes a serem seguidos em todas as aulas nas quais os documentos serão apresentados aos estudantes. Por isso a importância de exercícios que sedimentem este método, reiteradas vezes, o que tornará a postura crítica dos estudantes perante qualquer situação, mesmo cotidiana, uma prática naturalizada. Francisco César Ferraz (1999) produziu um quadro com problematizações possíveis num documento histórico. O objetivo específico de seu quadro é voltado para fontes visuais, porém por sua estruturação, com base em perguntas diretas para a fonte, pode ser aplicado a fontes de diferentes naturezas. Consideramos pertinente a sua citação, inclusive com sua transcrição na íntegra,¹⁰⁰ devido à forma didática como foi estruturado.

3.2.3. COLETA DAS IDEIAS POSTERIORES – UMA AVALIAÇÃO

A natureza intrínseca de nossa atividade docente demanda a verificação da aprendizagem de nossos estudantes. Enquanto professores, para construir o conhecimento histórico, precisamos ensinar as ferramentas e as metodologias básicas e os estudantes nos apresentarão, ou construirão conosco, suas narrativas

¹⁰⁰ Ver Anexo C.

aprimoradas. Portanto, a verificação da aprendizagem de acordo com nossos objetivos, definidos para uma aula, para uma sequência didática ou mesmo para um período mais longo é essencial para o próprio desenvolvimento da formação dos estudantes. Assim, coletar as ideias posteriores dos estudantes é parte estrutural da aula-oficina, além do fato de que podemos compreender esta fase como uma avaliação de todo o nosso trabalho ao desenvolver com os estudantes nossa proposta.

Entretanto, tivemos algumas ressalvas para utilizar o termo “avaliação” visto que tradicionalmente ele é compreendido como “exame final” no qual se averigua qual a quantidade de conhecimento que o aluno memorizou e é capaz de reproduzir de maneira fidedigna. Com base nesta tradição, cotidianamente encontramos dificuldades no processo de ensino pois ou os estudantes aprendem apenas porque “vai cair na prova” e memorizam dados e exemplos utilizados em sala para contextualizar o processo ou o professor se vê amarrado a um sistema numérico que valoriza a contabilização de atividades, trabalhos e acertos no exame periódico para julgar a progressão ou a retenção do estudante na série do curso fundamental ou médio. Schmidt e Cainelli (2004) apontam alguns depoimentos de professores que expõe suas dificuldades e reflexões sobre o tema, que indicam grandes desafios para a superação deste paradigma. Nós, inclusive, podemos facilmente rememorar situações de nossa experiência docente na educação básica nas quais ou a equipe pedagógica da escola exigia testes que valorizavam a reprodução de informações sem significado algum para a vida cotidiana dos estudantes ou nas quais a própria turma como um todo nos exigia atividades e práticas cotidianas que reproduzissem as informações a serem “cobradas na prova”.

A mesma autora, porém, reflete sobre o conceito e a prática de avaliação apontando que ela deve ser formativa e somativa¹⁰¹, servindo como um diagnóstico contínuo e sistemático da aprendizagem, ou seja, ela é um meio para a produção do conhecimento e não um fim e si mesma (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 147-148). Segundo Marta Brodbeck:

O artigo 24 da LDBEN 9.394/96 compreende os seguintes princípios, quando trata da avaliação educacional: **investigativa** ou **diagnóstica**: possibilita ao professor obter informações necessárias para propor atividades e gerar novos conhecimentos; **contínua**: permite a observação permanente do

¹⁰¹ Mantivemos apenas estas duas características devido à avaliação inicial, segundo a sua interpretação, e dentro de nossa proposta, ser caracterizada pela coleta prévia das ideias dos estudantes.

processo ensino-aprendizagem e possibilita ao educador repensar sua prática pedagógica; **sistemática**: acompanha o processo de aprendizagem do educando, utilizando instrumentos diversos para o registro do processo; **abrangente**: contempla a amplitude das ações pedagógicas no tempo-escola do educando; **permanente**: permite um avaliar constante na aquisição dos conteúdos pelo educando no decorrer do seu tempo-escola, bem como do trabalho pedagógico da escola (BRODBECK, 2012, p. 177, grifos do autor).

A avaliação do processo, por conseguinte, é concomitante ao desenvolvimento do trabalho, seja a temática por nós proposta ou outro projeto de ensino de história qualquer. É a partir da avaliação diagnóstica, sistemática, contínua, formativa, etc., que o professor pode refletir sobre a sua própria prática docente, reforçar aspectos positivos de sua prática e redefinir aspectos que ele julgar negativos. E estes aspectos a serem avaliados constantemente, apesar de uma grande carga subjetiva, segundo sugestão de Schmidt e Cainelli (2004), podem ser classificados de acordo com diferentes elementos históricos que, associados aos conteúdos de segunda ordem, entendemos que os estudantes precisam aprendê-los para significar historicamente sua existência:

Elementos Históricos	Indicadores de compreensão pelo aluno
Cronologia	Tem experiências no estabelecimento de limites históricos, como antes de Cristo e depois de Cristo, geração, década e século. É capaz de: estabelecer sequência de datas e períodos; determinar sequência de objetos e imagens; relacionar acontecimentos com uma cronologia.
Testemunhos	É capaz de compreender tipos de testemunho que o historiador utiliza. Distingue fontes primárias de fontes secundárias. É consciente da necessidade de ser crítico na análise de documento. Tem consciência de como os historiadores empregam os testemunhos para chegar a uma explicação do passado.
Linguagem	Compreende o significado de determinadas palavras num contexto histórico.
Semelhança e diferença	Estabelece comparações simples entre passado e presente com referência a uma diversidade de períodos, culturas e contextos sociais.
Continuidade e mudança	Entende que a História é tanto um estudo da continuidade como da mudança. Compreende que um acontecimento histórico pode responder a uma multiplicidade de causas
Identificação	É capaz de se identificar com pessoas que viveram no passado e cujas opiniões, atitudes, cultura e perspectiva temporal são diferentes das suas.

Quadro 01: Sugestões sistematizadas para orientar a avaliação (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 149)

Estes indicadores são importantes no sentido de que apontam para o grau de desenvolvimento da cultura histórica do estudante e para a averiguação de como a sua consciência histórica se modificou durante o processo de construção do conhecimento histórico. Contudo, este processo não tem a pretensão de “contabilizar o desenvolvimento histórico”, afinal, não temos a ilusão de que, tal qual uma utopia,

nossos estudantes dominem todos os conceitos apontados como indicadores de compreensão ao fim de um período letivo. Compreendemos que o desenvolvimento desta compreensão é contínuo, apresenta avanços e retrocessos além de apresentar desenvolvimentos distintos para diferentes estudantes, o que torna o diagnóstico e a avaliação duas faces de uma mesma moeda: a construção do conhecimento histórico.

Com base na estrutura da aula-oficina (BARCA, 2012, p. 47), e nos pressupostos da matriz disciplinar de Jorn Rüsen, (RAMOS, 2018, p. 36), compreendemos que nosso principal objetivo, quando ensinamos história, é o desenvolvimento de competências narrativas historicamente significadas pelos estudantes, ou seja, que ao comparar as narrativas das ideias prévias com as narrativas das ideias posteriores, sejam evidentes as mudanças que indiquem a aprendizagem dos indicadores de compreensão trabalhados no período em questão.

Dessa forma, uma possibilidade interessante de trabalho é a aplicação da mesma proposta aplicada previamente. As mudanças conceituais serão diretamente expostas e possíveis de classificação pelo professor. Outra proposta seria a produção textual de narrativas com base em roteiro ou situação problema, a partir da qual o estudante pode desenvolver explicações ou narrações que abordem o tema e o período proposto.

Essas produções narrativas podem ter inúmeros formatos. Tradicionalmente as produções escritas são sobrevalorizadas e, devido à sua utilização ao longo das décadas, se tornou naturalizada e menos trabalhosa para a correção. A ideia de produzir narrativas que serão válidas enquanto ferramenta para a vida cotidiana dos estudantes parte do princípio que diferentes plataformas devem ser desenvolvidas ao longo da vida escolar dos estudantes, daí a importância de desenvolver sim narrativas escritas, afinal esta habilidade é essencial para a vida em sociedade, mas também é importante desenvolver ferramentas orais, visual ou até virtuais.

Situações de apresentação do tema para a turma ou mesmo para outras turmas potencialmente desenvolvem a retórica e a oratória, cabendo ao professor, no processo avaliativo, analisar a estrutura do discurso, a postura e as expressões além dos conceitos históricos próprios da apresentação. Representações artísticas também são válidas no sentido de perceber como o estudante representa este ou aquele conceito trabalhado em sala e como ele representa algum dos conteúdos específicos pesquisados. Debates são ferramentas interessantes pois os estudantes possuem

tendências competitivas e, ainda como tendência, buscariam mais e mais elementos narrativos para o debate afim de “ganhar a discussão” o que, durante o processo, garantiria uma aprendizagem ainda mais profunda. O debate, inclusive, figura como importante ferramenta para a democracia em si, visto que a pluralidade de ideias depende de debates para que consensos sejam construídos. Outro exemplo a ser apontado, são as produções midiáticas. Generalizadas devido à pandemia e ao ensino remoto, as ferramentas multimídia se popularizaram e se tornaram presentes em nosso cotidiano, portanto, seu uso é não só necessário, mas produtivo e interessante. A depender do nível de cultura histórica dos estudantes, eles podem produzir vídeos, entrevistas, tutoriais, até desenvolver projetos maiores como rádio-escola, *podcasts*, ou canais do *youtube*.

Uma última sugestão tem base em uma experiência que desenvolvemos, de maneira quase informal à época, mas que produziu resultados interessantes. Dentro de um projeto que envolvia toda a escola, as turmas eram organizadas para apresentarem encenações de recortes do tema selecionado em cada edição anual do projeto. Em uma das edições, o tema era a história política do Brasil e um dos grupos encenou o processo constituinte. A partir desta experiência e com base nos elementos teórico-metodológicos de nossa pesquisa, acreditamos que um processo constituinte simulado seria propício para uma realidade em que o professor entender que os estudantes desenvolveram ou podem ter desenvolvido ferramentas suficientes para colocar em prática os conhecimentos sobre cidadania, constituição e participação aprendidos durante o processo desta temática.

É possível inclusive, que se valendo de algum projeto maior, a turma em questão, junto do professor, desenvolva um projeto de aprendizagem que envolva toda a escola, por exemplo, para elaborar o regulamento de uma gincana. Sabemos, por experiência, que recursos financeiros oficiais sempre são insuficientes para sanar todas as necessidades de uma escola. Por isso, é prática comum a Associação de Pais, Mestres e Funcionários – APMF, entidade privada e sem fins lucrativos que gerencia os recursos financeiros da escola, mobilizar a comunidade em promoções ou eventos em prol da arrecadação de recursos para complementar os recursos oficiais. Não iremos entrar na questão sobre a validade ou não desta prática, mas apenas constatamos esta situação cotidianamente e sabemos que está dentro dos limites da legalidade desde que os recursos adquiridos com a comunidade sejam executados de maneira transparente e para fins educacionais.

Um dos eventos mais tradicionais e disseminados que é desenvolvido pela APMF são as festas folclóricas (junina, julina, da primavera, etc.). Em geral, há gincanas de arrecadação de produtos e prendas para serem sorteados/vendidos no dia do evento. É neste ponto que entra nossa proposta de atividade avaliativa para nossos estudantes. O professor e a turma podem organizar a eleição de uma Assembleia Constituinte do regulamento da gincana. Assim, todos os conceitos ligados à participação, cidadania, argumentação, narrativa, serão desenvolvidos e o regulamento, que terá caráter legal para a comunidade escolar, será produzido a partir de negociações e debates, vivência próxima à uma assembleia real.

Enfim, todos os apontamentos que apresentamos tem o objetivo de refletir sobre a prática avaliativa e refletir sobre formas de se analisar a pertinência e efetividade da produção do conhecimento pelos nossos estudantes. Reafirmamos que não são apontamentos prescritivos, mas sugestões reflexivas de trabalho contínuo e processual para a produção do conhecimento histórico dos estudantes. Na próxima seção iremos apresentar as fontes específicas que selecionamos para nossa proposta e desenvolver, metodologicamente, possibilidades de trabalho com cada uma delas em sala de aula.

3.3. DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO – PRODUTO EDUCACIONAL

Nossa proposta de produto tem como base a construção de sequências didáticas caracterizadas pela liberdade intelectual de professores e de estudantes. Ao propor aulas-oficina, não faz sentido entregarmos roteiros de aula para serem seguidos como se fossem receitas culinárias. Não temos a pretensão de ensinar nossos colegas de trabalho, professoras e professores de história da educação básica a dar aulas. Sabemos que todos aqueles que vivenciam o cotidiano escolar ensinando história diariamente, nas salas de aula tradicionais ou através de novas modalidades de ensino que foram amplificadas pela ocorrência da pandemia, são capacitados, conhecem ferramentas, conteúdos, práticas e dominam os preceitos teórico-metodológicos do ensino de história. Como professores da educação básica, conhecemos a realidade e os desafios de nossa profissão e apresentamos os resultados da presente pesquisa como uma pequena contribuição com base nas considerações sobre o tema específico e a metodologia específica que selecionamos como recorte de nosso trabalho.

Feitas estas considerações, podemos esclarecer que a partir de nossa pesquisa, vamos apresentar possibilidades de trabalho, refletindo sobre cada ponto da aula-oficina para o trabalho com o tema selecionado (Abertura Política; Assembleia Nacional Constituinte; Formação da cidadania brasileira; Conquista e consolidação dos direitos fundamentais). Apontamos acima algumas possibilidades de se trabalhar com a coleta de ideias prévias e sugeriremos, a seguir, uma série de fontes ligadas aos diferentes recortes do tema que temos como objeto para que o professor possa realizar uma seleção mais acurada em cada situação e em cada turma. Por fim, apresentaremos sugestões de sequências didáticas que apliquem a análise das fontes desenvolvida nesta seção, com atividades, trabalhos e até um pequeno evento para concluir a unidade temática verificando a progressão do conhecimento histórico construído com os estudantes.

Para que seja passível de divulgação e avaliação por pares e para constante aperfeiçoamento de nosso produto educacional, disponibilizamos as sequências didáticas propostas em um *site*¹⁰², na plataforma *wix.com*. A publicação deste *site* abre possibilidades para que estudantes acessem o material em momentos de estudo fora de sala de aula, inclusive com propostas de atividades, trabalhos e pesquisas que apliquem os conceitos trabalhados nesta pesquisa. Outro ponto a ser destacado, ligado à publicação de nosso *site*, diz respeito à reflexão e elaboração de práticas pedagógicas que vinculem estudos presenciais e remotos, em especial neste momento de mudanças bruscas no cotidiano escolar. Nosso cotidiano já está marcado por esta realidade e as diferentes perspectivas apontam para uma continuidade deste modelo.

Nosso objetivo central com esta pesquisa é o ensino do período de Abertura Política, em especial a Assembleia Nacional Constituinte, a formação e a consolidação de todo o corpo de direitos fundamentais expressos no texto constitucional. Além do tema central, também nos interessa desenvolver, durante o processo de construção do conhecimento histórico junto dos alunos, questões ligadas à participação popular na constituinte¹⁰³, à formação da cidadania brasileira na

¹⁰² Disponível em <<https://www.projetochave.com.br/>>. Acesso em 18 mar. 2021.

¹⁰³ Essa temática, inclusive com a apresentação de propostas metodológicas para o ensino fundamental, é trabalhada por Carla Martins de Oliveira, em sua dissertação de mestrado pela UFPR em 2019. Seu tema específico é o protagonismo das mulheres na história. A partir dele, a seleção do recorte feita pela autora dialoga profundamente com o nosso, pois ela propõe o trabalho em sala de aula sobre a participação das mulheres na Assembleia Nacional Constituinte a partir da análise, pelos

chamada Nova República e à permanência de traumas e imbróglis políticos ligados ao período ditatorial, os quais produziram um processo de passagem entre a ditadura e a democracia marcado por negociações e permanências.

Assim, apontaremos nas próximas páginas as questões metodológicas específicas das fontes que selecionamos para compor nossas propostas didáticas. De acordo com os procedimentos metodológicos apontados na seção anterior, analisaremos as questões específicas de cada fonte como a autoria, natureza, tipologia, etc, e com relação às questões contextuais nos remeteremos aos trechos específicos de nosso texto.

3.3.1. APRESENTAÇÃO DAS FONTES HISTÓRICAS SELECIONADAS

Dentre as fontes por nós selecionadas, consideramos a **Constituição Federal** a fonte mais emblemática independentemente do recorte mais específico para se trabalhar com nossas propostas. Enquanto documento fundador da Nova República, o texto constitucional pode ser o ponto de partida de um recorte temático, a conclusão de uma série de reflexões ou mesmo estar inserido dentro de um contexto mais amplo de estudo, porém excluí-lo de uma sequência didática que estude abertura política ou cidadania é, no mínimo, incoerente.

Posto isto, podemos tecer algumas considerações metodológicas ao texto constitucional que será usado em sala de aula. No capítulo 1 apresentamos o contexto da Assembleia Nacional Constituinte, as discussões nas diferentes comissões, subcomissões e no plenário e como a própria assembleia se estruturou (p. 78) para a produção do texto que não foi embasado em nenhum anteprojeto (p. 79) e como se processou a mobilização de diversos movimentos pró-participação (p. 66). Já no capítulo 2, tratamos dos princípios fundamentais da Constituição, como sua estrutura (p. 87), a formação da cidadania a partir de seu texto (p. 95) e sua relação com os direitos humanos (p. 104). Dentro da proposta desenvolvida em nossa pesquisa, é essencial a utilização do texto original, promulgado em 1988, sem considerar as emendas constitucionais posteriores, lembrando que se trata de um documento escrito oficial, produto de um longo processo de construção democrática.

estudantes, de cartas, imagens, notícias, entre outros documentos, apontando sugestões de trabalho prático pelos estudantes com as diferentes fontes históricas (OLIVEIRA, 2019).

As emendas são fontes ricas para o estudo da desfiguração da Constituição, ou seja, para um tema distinto do proposto no momento. Além disso, o que consideramos pertinente reafirmar é a importância de se selecionar artigos da constituição para que sejam trabalhados em sala de acordo com os objetivos definidos pelo professor.

Por exemplo, caso o tema seja ligado aos direitos humanos, o artigo primeiro trata da dignidade da pessoa humana como fundamento da República, o artigo terceiro aponta, como objetivo fundamental da República os conceitos da mesma dignidade humana, o artigo quarto traz a prevalência dos direitos humanos como um princípio da República e, por fim, o artigo quinto, após todos os setenta e sete incisos com direitos e garantias fundamentais, afirma em seu parágrafo segundo que os direitos expressos por tratados internacionais são garantidos pela constituição.

Se o tema selecionado pelo professor for cidadania, é interessante o recorte dos artigos quinto e sexto, com os estudantes identificando incisos que apontem direitos e garantias que mais se aproximem de cada uma das categorias dos direitos, desenvolvidas por José Murilo de Carvalho (2002), sejam civis, políticos ou sociais (p. 98). É possível ainda um estudo reflexivo sobre a cidadania oficial e a cidadania real, com os estudantes apontando os direitos e garantias previstos na Constituição que são negligenciados ou negados a camadas amplas da sociedade, com a subsequente reflexão/pesquisa sobre causas e efeitos dessa negação (p. 112).

A participação popular no processo constituinte, principalmente da população local, é o foco principal de nossa proposta, pois entendemos que relacionando a participação de pessoas próximas geograficamente no processo constituinte, desenvolveremos a noção de identidade dos estudantes com a construção de sua cidadania. Dessa forma, os recortes do **Jornal da Cidade** são importantes fontes para o nosso trabalho. Para a devida identificação do documento histórico, podemos apontar as informações presentes nos editoriais das edições diárias, em todo o período pesquisado. A publicação era da Empresa Jornalística Atualidade S/A, CNPJ¹⁰⁴ 75.321.570/0001-82, com Antonio Roberto Simplício como editor responsável e a redação situava-se em Apucarana. A circulação do periódico era feita em diversos municípios da região, porém não conseguimos encontrar informações sobre a tiragem média.

¹⁰⁴ À época o cadastro de pessoas jurídicas era denominado CGC/MF - Cadastro Geral de Contribuintes do Ministério da Fazenda.

Selecionamos uma série de recortes deste jornal que noticiam a mobilização da população da região de Arapongas em torno de todo o processo constituinte: informações sobre os fundamentos de uma constituição e sobre o passo a passo (desde as discussões sobre a convocação até a instalação) da assembleia, campanha para eleição dos deputados constituintes incluídas aí as pesquisas de intenção de voto para candidatos da região e, com a assembleia já instalada, alguns recortes noticiam a participação, de diferentes formas, nos processos decisórios da Assembleia Nacional Constituinte.

A partir de uma busca exploratória em seu acervo privado, cobrindo o período de abril de 1985 a outubro de 1988, encontramos 703 recortes, todos com temática ligada à constituição ou à constituinte. Dentre estes recortes, existem notícias locais, regionais, estaduais e nacionais, além de editoriais e colunas de opinião, tanto de autoridades da região quanto de leitores. A partir da análise destes recortes, selecionamos 90 com temáticas locais e regionais. Alguns destes nos chamaram a atenção por noticiarem programas ou ações de formação e informação da população para os conceitos como constituinte e constituição. Na medida em que os meses avançavam, há recortes noticiando a mobilização para causas populares, por meio de reuniões, aulas, debates e coletas de assinaturas, com destaque para ações em escolas, igrejas e sindicatos. Outro ponto que chama a atenção quanto à cobertura do jornal para o processo constituinte na região é o destaque dado à campanha eleitoral e, posteriormente, a atuação do deputado constituinte Waldir Pugliesi pelo PMDB, até então prefeito de Arapongas e com orientação política à esquerda.¹⁰⁵

Para compreender a linha editorial, sem necessariamente classifica-la de forma simplista, verificamos alguns editoriais do período selecionado e percebemos que entre assuntos triviais, questões em evidência no dia da publicação, textos comemorativos em datas festivas e opiniões políticas, econômicas e sociais, houve uma mudança significativa frente à sua postura perante o cenário político da constituinte. Os sentimentos de esperança estavam presentes nos textos do período inicial:

Foi discurso do presidente, eloquente e sincero, mostrando de forma clara os primeiros passos do governo da Nova República. Projeta, sem dúvida, uma luz de esperança, de que dias melhores virão e que faremos deste país uma grande nação. (JORNAL DA CIDADE, Editorial, 10 mai. 1985).

¹⁰⁵ O perfil de votações de todos os constituintes pode ser consultado na publicação: *Quem foi quem na Constituinte*, organizada pelo DIAP - DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR. Disponível em <<https://www.diap.org.br/index.php/publicacoes/category/32-quem-foi-quem-na-constituente-nas-questoes-de-interesse-do-trabalhadores-1988>>. Acesso em 08 jul. 2020.

À medida que o processo avança, a postura editorial evidencia, reiteradamente, uma mudança no sentido de se tornar desacreditado do parlamento, apontando, segundo sua opinião editorial, a inépcia e o descaso dos constituintes:

Entretanto, nossos políticos, lamentavelmente, demonstram que não tem consciência exata do que seja viver sob uma democracia plena. [...] eles querem participar, não admitindo opiniões adversas. Discutem aprovação de coisas inexecutáveis devido à precariedade de nossa economia como a estabilidade no emprego, 100 por cento pela hora extra, aumento do descanso da mulher de 90 para 120 dias e assim por diante. Bonito na teoria, mas que na prática não vai acontecer, é evidente. (JORNAL DA CIDADE, Editorial, 17 out.1987).

Tudo está sendo adiado para depois da promulgação da nova Lei Maior. Parece que a partir dela é que o país começará a andar em direção à solução dos seus problemas, o que é questionável. Ainda mais se a Constituição for elaborada sob a égide de interesses outros que não os do povo, como está sendo feito. (JORNAL DA CIDADE, Editorial, 31 out. 1987).

Com relação aos recortes em si, com base em nosso objetivo de trabalhar as questões relativas à participação popular na constituinte em nossa localidade, apontamos uma série de notícias sobre eventos, ações, formações, debates, etc. Por exemplo, a cobertura da campanha “Educação e Constituinte”, que organizou as Escolas para formar e informar os estudantes e professores sobre o processo constituinte e colher sugestões:

CONSTITUIÇÃO COMEÇA A SER ESTUDADA NAS ESCOLAS – Além de aprender matemática, português, história e geografia nas salas de aula, os alunos da rede estadual de ensino do Paraná começaram, a partir de anteontem a entender o que significa uma palavra que já lhes é um pouco familiar porém ainda não compreendida: constituição. Seus pais e professores iniciam o aprendizado junto, através de uma campanha lançada agora pela Secretaria da Educação do Paraná, que organizará nas escolas o debate sobre a atual Constituição brasileira e a necessidade da convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte. “Educação e Constituinte” foi lançada na semana passada em Apucarana, 362 quilômetros ao norte de Curitiba, com muita festa. Os 120 mil habitantes do município assistiram a desfiles de bandas de músicas das escolas, soltaram foguetes e decoraram as ruas com dezenas de faixas saudando o início dos debates. Dos doze municípios vizinhos, todos do Vale do Ivaí, chegaram caravanas para participar do evento. E na cerimônia de abertura, realizada com a presença de três mil pessoas no Cine Apucarana, aplaudiram a homenagem feita pela secretária da Educação do Paraná, Gilda Poli, aos estudantes mortos pelos órgãos de repressão no início dos anos 70. Gilda Poli lembrou os estudantes José Edésio Brianesi e Antônio Três Reis Oliveira, nascidos em Apucarana e mortos com menos de 20 anos em São Paulo, como “heróis que traduziram os anseios de sua comunidade e perderam a vida pelo simples fato de dizerem a verdade”. Os 53 mil alunos das 70 escolas do Vale do Ivaí não tiveram aulas na quarta-feira. Muitos dos seus 2500 professores foram também ao centro de Apucarana festejar o lançamento da campanha. Para a secretária da Educação, “é necessária esta mobilização para garantir mudanças que todo o Brasil deseja”. E destacou: “Isto é educação” (JORNAL DA CIDADE, 21 mai. 1985).

É interessante notar que há um tom ufanista de grande destaque para a

mobilização da cidade toda em torno do evento de lançamento da campanha, o que pode ser problematizado com os estudantes, que poderão refletir, ou aprofundar sua pesquisa, sobre a participação de estudantes neste evento e se, de fato, houve a participação cotidiana dos “53 mil alunos das 70 escolas do Vale do Ivaí” no desenvolvimento do projeto. Há a referência explícita a “mártires” apucararenenses da ditadura¹⁰⁶, o que torna possíveis algumas reflexões, por exemplo, sobre a posição político-ideológica do governo estadual de então e conexões com a temática da violação dos direitos humanos durante a ditadura, encaminhando para uma análise posterior dos casos de vítimas da ditadura em Arapongas, documentos os quais trataremos mais à frente.

A análise de uma segunda notícia seria importante para um panorama temporal entre o início e a conclusão da campanha de participação dos estudantes na constituinte:

DIRETORES ELABORAM DOCUMENTO SOBRE EDUCAÇÃO E CONSTITUINTE - Diretores de escolas estaduais de Apucarana, representantes da APP-Associação de Professores do Paraná, núcleo local, estarão reunidos nesta segunda-feira, na Inspeção Estadual de Educação, para compatibilizar as propostas e sugestões da Campanha “Educação e Constituinte”. [...] O objetivo da reunião é elaborar um documento contendo as sugestões colhidas nos estabelecimentos de ensino, a partir de discussões e debates promovidos por professores e alunos. Desde que foi lançada a Campanha, em março do ano passado, as escolas vêm desenvolvendo seminários, exposições, discussões e os mais diversos tipos de atividades sobre o tema Constituição e Constituinte, inserindo neste texto a realidade atual do Ensino [...]. O documento elaborado pela IEE de Apucarana deverá ser encaminhado ao Núcleo Regional de Educação, que por sua vez efetuará uma compilação das propostas e sugestões dos doze municípios da região, encaminhando à Secretaria da Educação. O objetivo final é a elaboração de um documento contendo sugestões elaboradas por todas as escolas estaduais do Paraná e que será encaminhado ao presidente José Sarney pela Secretária Gilda Poli Rocha Loures (JORNAL DA CIDADE, 10 ago. 1986).

Questionamentos sobre a organização estatal desta campanha, sobre os possíveis resultados, sobre a forma plenária de participação dos estudantes e sobre a possibilidade destas sugestões serem apreciadas pelo Presidente da República (visto que a constituinte ainda não fora eleita), apontam importantes elementos dos documentos analisados. Os estudantes poderão perceber mecanismos de participação capilarizados, embora organizados por uma secretaria de Estado e, com estas notícias em específico, a identificação dos nossos estudantes com aqueles será facilitada.

¹⁰⁶ Um deles, inclusive foi homenageado como patrono de um colégio estadual de Apucarana, Colégio Estadual Antônio dos Três Reis de Oliveira. Disponível em <<http://www.aputresreis.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

Apresentamos dois recortes que tratam da participação dos estudantes da região no processo constituinte a título de exemplo, porém, em nosso *site*, disponibilizamos uma série de notícias sobre a participação de diferentes setores da sociedade, mobilizados por diferentes instituições. Há diversas notícias sobre eventos e formações organizados pela Igreja Católica, por sindicatos de diferentes categorias, por movimentos rurais e agricultores, por movimentos organizados de mulheres, por ruralistas, etc. Estes recortes do Jornal da Cidade noticiam as formas pelas quais estes movimentos organizavam as ações no contexto da constituinte: debates entre líderes ou candidatos constituintes, palestras formativas, pesquisas eleitorais que mobilizavam grande parte da população, coleta de sugestões para serem enviadas à constituinte no início do processo e mobilizações para a coleta de assinaturas para a validação das emendas populares quando a assembleia já estava instalada¹⁰⁷. Todos estes recortes possibilitam ao professor apontar elementos específicos da participação popular de diferentes categorias e mesmo classes sociais. Cabe a cada professor recortar seu tema específico e conduzir o trabalho segundo seus objetivos.

Entretanto, entendemos que a relação entre a participação local e o contexto nacional de participação popular seja importante no sentido de levar a identificação dos estudantes com o processo de construção da constituição e, consequentemente, de nossa sociedade, a um reconhecimento da importância do papel de cada um deles na construção da cidadania e na defesa da democracia contemporaneamente. O desenvolvimento deste conceito de segunda ordem é possível quando o estudante perceber que as pessoas de uma pequena cidade do norte do Paraná puderam fazer parte de um movimento que gestou uma nova ordem social após um longo período de exceção.

No trabalho de Neves, podemos ver uma citação na qual ele aponta que a participação ocorria em praticamente todo o Estado e, por isso, enfatizamos a importância de se inserir a participação popular de nossa cidade no contexto geral que foi criado durante o processo constituinte:

No Paraná a organização por uma Assembleia Constituinte Popular reuniu 350 pessoas em várias cidades, como Curitiba, Ponta Grossa, etc., e resultou em passeatas e distribuição de panfletos. O “Movimento popular de mulheres” no Paraná fez uma assembleia estadual com a participação de 700 mulheres vindas de 40 municípios (NEVES, 2017, p. 73).

¹⁰⁷ Disponível em < <https://www.projetochave.com.br/fontes>>. Acesso em 20 mar. 2021.

A participação da população durante o processo constituinte, de diferentes maneiras, é um dos desdobramentos do objetivo de nossa pesquisa e consideramos um dos principais para o trabalho em sala de aula. Dessa forma, optamos por levantar um número maior de fontes ligadas à participação, o que abre duas possibilidades: um leque maior para que o professor selecione as fontes que melhor atendam às demandas da turma ou, se houver tempo hábil, é possível desenvolver um trabalho de análise com os alunos de forma a demonstrar com mais riqueza esta participação popular.

Esta ligação, entre o local e o nacional, será desenvolvida a partir do trabalho com trechos de cartas, produzidas pela população do Brasil todo e endereçadas aos constituintes, e com trechos de cartilhas produzidas por diferentes instituições para que a população fosse informada sobre os princípios da constituinte e da constituição e, posteriormente, fosse instrumentalizada para a participação efetiva no processo constituinte. Os trechos de cartas estão disponíveis na tese de Maria Helena Versiani (2013) e os trechos de cartilhas na tese de Ozias Paese Neves (2017).

Com relação a documentos popularmente produzidos, a tese de Versiani apresenta um grande número de **trechos de cartas** enviadas aos constituintes por pessoas de todo o Brasil, material rico para análise dos anseios e das ações populares face à construção da constituição. O próprio formulário impresso com postagem custeada pelo Senado Federal, que circulou no país para que as pessoas preenchessem e enviassem aos constituintes, resultando em mais de setenta e duas mil contribuições, se trata de fonte interessante para que os estudantes tenham ideia das formas possíveis de participação¹⁰⁸. Em 2007 foi lançado o documentário *Cartas ao país dos sonhos*, que tem como tema as cartas aos constituintes:

Com direção, roteiro e apresentação da jornalista Renata de Paula e produção de Márcia Torres e Danielle Araújo, o programa de 70 minutos de duração exibe os depoimentos de 12 pessoas escolhidas dentre as que responderam ao formulário, a partir de um critério aparentemente subjetivo, a palavra sonho - identificado pela diretora como uma representação da esperança do povo naquele momento histórico (AGÊNCIA SENADO, 2007).¹⁰⁹

¹⁰⁸ Ver Anexo D

¹⁰⁹ A notícia sobre o lançamento do documentário foi publicada pela Agência Senado: *TV Senado exibe em documentário sonhos de cidadãos que ajudaram a fazer a Constituição*. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2007/10/05/tv-senado-exibe-em-documentario-sonhos-de-cidadaos-que-ajudaram-a-fazer-a-constituicao>>. Acesso em 22 jan. 2021. O documentário na íntegra está disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=T1HLuPu9O5E>>. Acesso em 22 jan. 2021

Este documentário é interessante no sentido de fornecer ao professor informações e percepções quanto ao sentimento de pertencimento ao processo constituinte que permeava a sociedade brasileira. Assim, a ele será possível conduzir os estudantes durante a análise das cartas para que percebam nuances destes sentimentos expressas por diferentes pessoas de todo o Brasil.

Como exemplos, apontaremos três trechos com diferentes temas apresentados pelos missivistas. No primeiro podemos perceber que se trata de um assunto relacionado com um dilema social e familiar seguido do pedido de uma lei que viria a solucionar este problema:

Gostaria de saber, estas mulheres que é abandonada do marido, êle some não dá pensão as crianças, deixa os filhos e vai viver numa boa. Foi criada uma lei como eles são obrigado a manter a pensão e o juiz fala que não pode fazer nada, não temos condição, como eu tenho uma filha que o marido dela deixou com ela 4 filhos, sumiu, ninguém da notícias dele, ela tem que trabalhar, pagar aluguel e dá comida os filhos e é difícil arrumar emprego para ganha o salário. Como vocês vive lutando pelas crianças abandonada, qual é a lei que vocês pode criar na ajuda da pensão das crianças? – Trecho da carta de D. Carmelita. Destinatário não identificado. Belo Horizonte, MG, 00/7/1987 (VERSIANI, 2013, p. 203).

No trecho seguinte podemos perceber a empolgação da missivista com o Plano Cruzado, sentindo-se orgulhosa por ser uma “fiscal do Sarney” (p. 64):

Estou ajudando na fiscalização total (listas de preços nas mãos) e também sendo “presidente” a cada dia, como pediu em seu último pronunciamento e não estou achando fácil, por isso, cuide-se bem, precisamos muito de V. Exa. Creia, Excelência, o Brasil está orgulhoso de ter um Presidente da República culto, inteligente, poeta e membro da Academia Brasileira de Letras. Mais uma vez, os meus agradecimentos, recomendações a Sra. Marli, a quem admiro imensamente. Deus os abençoe. Sua admiradora e sempre grata, Neusa Aparecida Ferdinando Sintoni. – Trecho da carta de Neusa Aparecida Ferdinando Sintoni ao presidente da República. Santa Rita do Passo Quatro, SP, 16/7/1986. (VERSIANI, 2013, p. 210).

Neste último trecho, enfatiza-se a consciência de cidadania e a possibilidade da participação, ao mesmo tempo em que solicita ao governo a mobilização de um aparato formativo para que a população possa se valer desta possibilidade:

Como uma cidadã brasileira, que sofre e se revolta com a situação social, econômica e política a que chegou o nosso país, mas que, ainda assim, como toda a sociedade aliás, está se agarrando à idéia da Nova República como a uma tábua de salvação (mesmo porque não há outra alternativa), eu lhe peço: não deixe que este momento político se desperdice, privilegiado que é pelas circunstâncias. O povo quer participar, precisa aprender (ou reaprender?) a fazê-lo. Que todos os meios de divulgação e esclarecimentos sejam utilizados para alertar e convocar as pessoas a participarem, discutirem, se conscientizarem do que representa realmente uma Assembléia Constituinte e, principalmente do que elas representam para a convocação da

Assembléia. [...] E que daí, então, nasçam os porta-vozes da sociedade brasileira (em toda a sua totalidade e diversidade), capazes de fazer voltar a ela uma Constituição digna, legítima e, principalmente, nacional, isto é, que represente o pensamento e as aspirações do povo brasileiro, neste momento [...]. – Carta de Olívia da Vieira a Fernando Lyra. São Paulo, SP, 18/5/1985. (VERSIANI, 2013, p. 220).

Dentre as mais de setenta mil sugestões, Versiani sistematizou e analisou várias delas e as caracterizou de acordo com os temas de suas missivas. Apenas nestes três exemplos, pudemos perceber que são vários e cobrem inúmeras possibilidades que o professor pode utilizar em sala de aula, valorizando e qualificando a participação popular de todas as regiões do país.

A tese de Neves (2017), por sua vez, trabalha com as **cartilhas** produzidas por uma série de instituições e serviram como material de formação cidadã para que diversos setores da sociedade tivessem acesso às informações e ao funcionamento da Assembleia Nacional Constituinte, desde as discussões sobre a convocação até o envio das emendas populares em agosto de 1987. É possível a análise e o trabalho em sala de aula de alguns trechos de cartilhas, publicados em sua tese.

A seguir, apontamos três exemplos, cada um de uma instituição diferente, para demonstrar diferentes abordagens que possuem em comum o objetivo de fornecer a seu público alvo os instrumentos necessários para a participação com os posicionamentos ideológicos condizentes com os princípios de cada instituição:



Figura 02: Novena da Constituinte, p. 20 (NEVES, 2017).

A cartilha NOVENA DA CONSTITUINTE NAS COMUNIDADES ECLESIAIS DE BASE é um exemplo de cartilha produzida por uma instituição de

vínculo religioso católico e, neste recorte, aparece a remissão aos preceitos bíblicos na forma de relações entre as narrativas bíblicas e a realidade das pessoas destas comunidades.

“O movimento de trabalhadores organizados em sindicatos representa um grupo relevante em razão da tradição de lutas, portanto, nesse amplo campo, foram produzidas várias cartilhas” (NEVES, 2017, p.236). A cartilha A CONSTITUIÇÃO E OS TRABALHADORES, elaborada pelo Dieese Nacional e O TRABALHADOR DO PARANÁ PELA CONSTITUINTE, produzida pela Federação dos trabalhadores na indústria da construção e do mobiliário do estado do Paraná, são exemplos. É evidente o papel central dos sindicatos nesses dois recortes.



Figura 03: O trabalhador do Paraná pela Constituinte, p. 118 (NEVES, 2017).



Figura 04: A constituição e os trabalhadores, p. 239 (NEVES, 2017).

Organizando diversos outros recortes de cartilhas, Neves (2017) nos oferece várias possibilidades de análise a partir das cartilhas. Dessa forma, podemos vincular a formação da população, a relevância das instituições responsáveis pela produção, distribuição e aplicação destes materiais e como este processo refletiu nas sugestões apontadas e nas propostas de emendas populares, afinal, muitas das instituições que produziram as cartilhas mobilizaram, também, a coleta das assinaturas necessárias às emendas.

Para o trabalho com as emendas populares, que neste momento se torna uma etapa subsequente ao trabalho com as cartas e as cartilhas, afinal foi resultado da formação da população e de sua participação ativa no processo constituinte, uma fonte midiática se apresenta como privilegiada. O **episódio 180, do**

Diário da Constituinte¹¹⁰, veiculado no dia 13 de agosto de 1987, apresentada a participação popular na elaboração de setenta e uma Emendas Populares com mais de nove milhões de assinaturas. O episódio dá destaque para as pilhas de papéis entregues ao presidente da assembleia, Ulysses Guimarães, demonstrando a importância da mobilização popular, por meio de entidades da sociedade organizada, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI), igrejas, sindicatos e outros movimentos sociais. O Diário da Constituinte foi um noticiário produzido pela Radiobrás (Empresa Brasileira de Radiodifusão) e transmitido diariamente por todas as emissoras de televisão do país, com episódios de 5 minutos cada que mostravam o cotidiano da Assembleia Nacional Constituinte (p. 77).

Enquanto resultado de um grande trabalho organizado principalmente pelos movimentos pró-participação, este ato público noticiado no episódio 180 se insere em um contexto mais amplo que pode ser visto em vídeo institucional produzido pelo Senado e disponível em seu portal *25 anos da Constituição Cidadã*. Nesta compilação são exibidos trechos do Diário da Constituinte, inclusive o grande ato de entrega, narrando a mobilização, as audiências públicas, os embates, enfim, o contexto da mobilização e da construção das emendas populares.¹¹¹ Os dois vídeos podem ser trabalhados em conjunto para que os estudantes compreendam que o ato de 13 de agosto foi o resultado de longos anos quando foi organizada uma complexa rede de mobilização. Se o primeiro vídeo exibe o coroamento da mobilização, o segundo aponta para alguns detalhes do percurso, o que possibilita a apreensão, por parte dos estudantes, de conceitos como processo e participação, pois não é uma fonte que possibilita esta compreensão, mas o trabalho articulado com as diferentes fontes propostas até agora (recortes de jornal, cartas de populares, cartilhas de diferentes instituições e noticiário institucional).

Até este agora, sugerimos o trabalho com fontes que possibilitam aos estudantes o desenvolvimento de conceitos como cidadania, dignidade humana, participação, identificação, processo, dentre alguns outros. Porém, há um outro ponto que nos pareceu importante e necessário a ser trabalhado para que tenhamos segurança em afirmar que os mencionados conceitos e os conteúdos substantivos

¹¹⁰ Disponível para busca de episódios em <<https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/18/browse>>. Acesso em 08 dez. 2020.

¹¹¹ Disponível em <<http://www.senado.leg.br/noticias/especiais/constituicao25anos/debates-emendas-populares.htm>>. Também disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bBqy3yYpovI&feature=emb_logo>. Acesso em 22 jan. 2021.

sejam compreendidos pelos estudantes. Visto que os temas centrais, selecionados para o desenvolvimento de nossa proposta, são aqueles ligados à abertura política, Assembleia Nacional Constituinte e formação da cidadania brasileira, as fontes apontadas até este momento são estritamente do período relacionado com o momento constituinte, ou seja, abarcam o período de 1985 a 1988.

Entretanto, este tema está repleto de condicionantes do período anterior e, além disso, condiciona desdobramentos que se verificaram no período subsequente, o que não é exclusividade de nosso tema específico, visto que os processos históricos não são estanques. Esta constatação nos levou a selecionar mais um grupo de diferentes fontes que, segundo nossa pesquisa, podem levar os estudantes a compreender melhor nossa temática central, pois acreditamos que diferentemente de um texto estritamente monográfico, no qual é essencial que o recorte temporal, geográfico e temático seja bem definido e aprofundado, nossa proposta, que visa ao ensino de história, depende de uma devida contextualização, inclusive com a ampliação do foco para, em seguida, nos voltarmos ao recorte mais específico.

O período da ditadura militar é essencial para a compreensão de nossa temática central pela óbvia razão de que um período transicional, a abertura política, liga dois períodos distintos. Portanto, o período anterior ao nosso, em essência, é parte integrante de nosso objeto, razão pela qual reservamos grande parte do primeiro capítulo deste trabalho para contextualizar a ditadura militar brasileira. Tendo como pressuposto que os estudantes do nono ano do ensino fundamental ou terceiro ano do ensino médio, alvo de nossa proposta, no momento da aplicação desta sequência já tenham estudado este período, optamos por trazer fontes que possibilitem a eles se identificarem com o medo constante e presente em diferentes setores da sociedade, causado pelas recorrentes violações aos direitos humanos.

Para isso, utilizaremos recortes dos processos de duas pessoas que foram vítimas de violência policial em duas situações distintas em Arapongas no norte do Paraná, município no qual residimos e trabalhamos. Segundo nossa percepção, nossa cidade não guarda grandes traços de memória do período ditatorial, diferentemente do que ocorreu em Apucarana, município vizinho que, inclusive, homenageou uma das vítimas da ditadura ao nomear o Colégio Estadual Antônio dos Três Reis de Oliveira (p. 180). Dessa forma, acreditamos que resgatar a memória da ditadura, trabalhando a partir de vítimas de nossa cidade, possibilitará aos estudantes

compreender a importância da manutenção e mesmo a defesa de nossos direitos fundamentais, afinal em um regime de exceção sequer o direito à vida é respeitado.

A primeira das vítimas é Henrique Cintra Ferreira de Ornellas, advogado criminal que atuava nesta cidade e foi morto em 21 de agosto de 1973 no 8º Agrupamento de Artilharia Antiaérea, em Brasília, onde estava sendo mantido preso. O Inquérito Policial Militar (IPM), presidido pelo major Wilson Pinto de Oliveira, concluiu que Ornellas teria cometido suicídio na cela, porém não conseguiu provar sua participação nas acusações criminais que motivaram sua prisão. Essas informações estão disponíveis no dossiê organizado pela Comissão da Verdade do Estado de São Paulo, no qual constam o IPM, certidão de óbito e recortes de jornais sobre o caso¹¹². Interessante apontar que o caso de Henrique Ornellas não aparece no Relatório da Comissão Estadual da Verdade do Paraná mas sim em São Paulo, visto que apesar de ser natural de Itapira (SP), o caso ocorreu em Arapongas (PR).

Para a identificação do caso, o uso do *site* supracitado é importante, pois sintetiza as informações pertinentes à biografia e ao caso de Henrique Ornellas. Além disso, no *site* se encontram *links* para *download* do dossiê com o IPM, da transcrição da audiência e de um vídeo com depoimentos durante a audiência da Comissão Estadual da Verdade em 24 abr. 2013. Quanto ao contexto geral de sua prisão, podemos apontar que se trata de ação típica da Doutrina de Segurança Nacional, visto que há a narrativa de invasão ao domicílio e violência durante a prisão, além do fato de Ornellas haver sido mantido sem comunicação durante a prisão e haver sido transferido para uma unidade militar em Brasília.

Como sugestão de trabalho em sala, disponibilizamos dois documentos do IPM nos quais constam o Laudo de Exame Cadavérico¹¹³, onde aparece textualmente que “são fortes os indícios de suicídio”, trecho por nós destacado, informação esta dos médicos legistas que assinaram o laudo, Hermes de Alcântara e Ary Lousada Dias. Porém, no relato das testemunhas¹¹⁴, Luiz Felipe Assef, Primeiro Tenente Médico, declarou que Ornellas, ao ser consultado na prisão, mostrou-se “um pouco ansioso por seu estado de saúde” e que lhe causara “surpresa o desfecho final, visto que o referido preso estava bastante preocupado com a sua saúde, tendo medo

¹¹² Disponível em <<http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/mortos-desaparecidos/henrique-cintra-ferreira-de-ornellas>>. Acesso em 08 jul. 2020.

¹¹³ Anexo E – 01.

¹¹⁴ Anexo E – 02.

de morrer abruptamente sem assistência médica”, trechos por nós destacados.

A evidente contradição aponta indícios de acobertamento de morte causada pelos agentes de segurança, caso semelhante ao do jornalista Vladimir Herzog (p. 51). Portanto, dentro de nossa proposta, os estudantes poderão ter contato com um IPM e analisar o texto para encontrar os detalhes e os indícios de violações dos direitos humanos de uma pessoa que vivia na mesma cidade que eles vivem.

O segundo deles, Abelardo de Araújo Moreira, médico em Arapongas e posteriormente, entre 1986 e 1988, prefeito da cidade, encontrou dificuldades para exercer a medicina por perseguição política e, exilado entre 1974 e 1975, morou em Londres com a família. Quando voltou ao país, foi um dos alvos da Operação Marumbi, organizada e executada pelo DOPS e pelo DOI-Codi, com o objetivo de “perseguir e prender os militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) que eram acusados de rearticular as bases do partido no Paraná” (BRUNELO, 2006, p. 13). O Inquérito Policial Militar 745 (IPM 745) referente à Operação Marumbi faz parte do Projeto Brasil Nunca Mais, catalogado como BNM 551¹¹⁵. Como vimos no primeiro capítulo, esta operação se insere no contexto da necessidade de se enquadrarem inimigos de Estado para o funcionamento da Doutrina de Segurança Nacional, pois a queda da Guerrilha do Araguaia havia marcado o fim da resistência armada ao regime, que voltou sua ânsia persecutória ao PCB (p. 47). Nos trechos que destacamos do depoimento de Moreira, é possível perceber a doutrina de perseguição:

Que o interrogado entre 1.971 e 1.972 recebeu pelo correio um envelope que continha o jornal “VOZ OPERÁRIA” e outro de nome “LUTA DEMOCRÁTICA”, enviados de São Paulo [...] foi chamado à Polícia Federal de Londrina e lá tomou ciência que haviam feito uma denúncia de que era comunista [...]; e ainda entre os meses de fevereiro de 1.974 e fevereiro de 1.975, fez um curso de pós graduação em gastroenterologia no St. Marks Hospital em Londres [...] Que perguntado ao interrogado pela autoridade policial se “JONAS” identificou-se como militante do PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO respondeu que não mas acreditava que deveria pertencer a alguma organização que estava encarregada desta campanha em favor de presos políticos [...] Que perguntado ao interrogado pela autoridade policial qual é sua ideologia respondeu que é socialista e acredita que só o socialismo poderia resolver o problema da assistência médica em todo mundo. Nada mais disse nem lhe foi perguntado (BRASIL: NUNCA MAIS DIGITAL, BNM-551, 2016, p. 387-388)

Podemos perceber a ênfase que é dada, durante o interrogatório, nas

¹¹⁵ Disponível em <http://bnmdigital.mpf.mp.br/DocReader/docreader.aspx?bib=BIB_06&PagFis=34991>. Acesso em 08 jul. 2020. Importante atentar-se para a seleção do inquérito denominado BNM_551. A qualificação de Abelardo de Araújo Moreira pode ser consultada a partir da página 385, segundo a numeração manual, do IPM 745.

questões ligadas ao PCB e às possíveis ligações de Moreira com o partido. Sobre o mencionado Jonas, paciente que aparece no interrogatório, o escrivão enfatiza a questão sobre sua militância no PCB. Porém, o caráter conclusivo da última questão é emblemático: ao perguntar a Moreira sobre sua ideologia e após a confissão, declarando o interrogado ser socialista, o delegado encerra abruptamente o interrogatório. Estas são questões importantes a serem identificadas pelos estudantes ou indicadas a eles pelo professor.

Enfim, os aspectos ligados à prisão e morte de pessoas de nosso município durante a ditadura são importantes para que os estudantes possam perceber as mudanças paradigmáticas da consolidação de direitos fundamentais durante o processo constituinte. Com casos documentados de perseguição política, prisão, tortura e morte envolvendo pessoas geograficamente próximas, acreditamos que os estudantes poderão construir elementos de identificação com as situações de violência estatal/policial e com o processo de formação da cidadania.

Outro tema que consideramos pertinente de ser abordado para o trabalho em sala de aula em consonância com o nosso tema central é a relação entre as causas e as consequências jurídicas da permanente inimizabilidade dos criminosos estatais do período ditatorial, em especial os torturadores e assassinos dos órgãos do SNI.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em outubro de 1988, teve início o processo de regulamentação e implementação dos direitos fundamentais e da estrutura jurídico-administrativa determinada pela carta magna. Neste interim, os traumas da ditadura militar que haviam sido silenciados durante o processo de abertura política foram trazidos à luz¹¹⁶. Portanto, neste processo de passagem entre a ditadura e a democracia, ocorreram algumas contradições e algumas disputas que são importantes para a compreensão do processo de rupturas e permanências em torno de direitos e privilégios, sempre presentes, porém mais nevrálgicos em períodos constituintes e transicionais para uma nova ordem social.

Todo o processo de transição brasileiro, tanto na área política quanto na área jurídica, foi determinado pelas interpretações da **Lei 6683/79**¹¹⁷, conhecida como **Lei da Anistia**, que afirmavam a inimizabilidade de qualquer pessoa, mesmo quando

¹¹⁶ Questões sobre o não revanchismo, ver p. 33, 55 e 120.

¹¹⁷ Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm > Acesso em 10 jun. 2021.

identificada, por crimes contra a humanidade durante a ditadura militar (em especial tortura e assassinato) (p. 130). Uma das fontes básicas para introduzir este tema em sala é o próprio texto desta lei. Para a análise da contradição presente nesta situação histórica produzida em nosso país e com consequências até a atualidade, trechos da **Ata do Congresso Nacional pela Anistia**, de 1978¹¹⁸, evidenciam que a luta generalizada por amplos setores da sociedade não condizia com o texto outorgado em 1979.

Porém, a questão mais gritante com relação à Lei da Anistia foi sua permanência até hoje, configurando um entrave à conclusão de nossa passagem à democracia. Entrave este que cria condições para que, em meio a discursos negacionistas e revisionistas, haja manifestações públicas de autoridades exaltando torturadores. Ou seja, sem a devida conclusão do processo transicional, nossa democracia permanece frágil e, atualmente encontra-se ameaçada.

O documento que selecionamos para tratar desta questão é a sentença de condenação do Brasil em 2010 pela “Corte Interamericana de Direitos Humanos”¹¹⁹ por graves violações de direitos cometidas contra membros da guerrilha do Araguaia no contexto da repressão militar” (MCARTHUR, 2012, p. 81). A sentença demonstra como esta situação é contraditória e complexa. Segundo a Corte, além das violações diretas cometidas no caso em questão, a própria lei da anistia não cumpre com as obrigações internacionais de defesa dos direitos humanos o que inclui a garantia de justiça, reparação para as vítimas e responsabilização dos criminosos:

Obrigações de investigar os fatos, julgar e, se for o caso, punir os responsáveis. A Comissão solicitou à Corte que ordene ao Estado realizar, por meio da jurisdição de direito comum, de uma investigação judicial completa, efetiva e imparcial dos desaparecimentos forçados do presente caso e da execução da senhora Petit da Silva, com base no devido processo legal, a fim de identificar os responsáveis intelectuais e materiais dessas violações e sancioná-los criminalmente. Para isso, o Estado deve levar em consideração que esses crimes são imprescritíveis e não podem ser objeto de anistias. Por esse motivo, o Brasil deve adotar todas as medidas que sejam necessárias para assegurar que a Lei de Anistia e as leis de sigilo não continuem a representar um obstáculo para a persecução penal contra graves violações de direitos humanos. Além disso, solicitou que se publiquem os resultados dessa investigação, para que a sociedade brasileira possa conhecer esse período de sua história.

Os representantes solicitaram ao Tribunal que ordene ao Brasil a investigação dos fatos, o julgamento e a punição de todos os responsáveis, em um prazo razoável, e que disponha que o Estado não pode utilizar

¹¹⁸ CONGRESSO NACIONAL PELA ANISTIA. **Carta Convocatória**. São Paulo: Comitê Brasileiro pela Anistia, 1978. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/downloads/anistia/convocatoria-do-congresso-deops50z130005002.pdf>>. Acesso em 30 nov 2019.

¹¹⁹ Para o contexto e as características da Corte Interamericana de Direitos Humanos ver p. 131-133.

disposições de direito interno, como prescrição, coisa julgada, irretroatividade da lei penal e *ne bis in idem*, nem qualquer excludente de responsabilidade similar, para eximir-se de seu dever. O Estado deve remover todos os obstáculos de *facto* e de *iure*, que mantenham a impunidade dos fatos, como aqueles relativos à Lei de Anistia. Adicionalmente, solicitaram à Corte que ordene ao Estado que: a) sejam julgados na justiça ordinária todos os processos que se refiram a graves violações de direitos humanos; b) os familiares das vítimas tenham pleno acesso e legitimação para atuar em todas as etapas processuais, em conformidade com as leis internas e a Convenção Americana, e c) os resultados das investigações sejam divulgados pública e amplamente, para que a sociedade brasileira os conheça (GOMES LUND et al, 2010, p. 94-95).

Esta condenação por uma corte internacional escancara os problemas ligados aos direitos humanos que estão vinculados à lei da anistia. O Brasil participou efetivamente na construção de diferentes áreas dos direitos humanos, principalmente durante e após o período da Assembleia Nacional Constituinte (p. 111). Importante enfatizar em sala, também a política brasileira de reparação financeira às vítimas e aos familiares mantendo o silêncio quanto à responsabilização dos culpados, mesmo após os resultados da Comissão Nacional da Verdade. Há, inclusive, notícias mais recentes a respeito de indenizações pagas pelo Estado Brasileiro a Aberlardo de Araújo Moreira¹²⁰ e à família de Henrique Cintra Ferreira de Ornellas¹²¹. O Estado assumiu a responsabilidade pelas violações aos direitos humanos, porém, os agentes responsáveis pelas ordens e os agentes responsáveis pelas execuções destas ordens permanecem inimputáveis.

O último grupo de fontes que apresentaremos para trabalhar nossa temática são algumas músicas de *rock* nacional da década de 1980, pois apresentam importante parte da expressão cultural do período. Algumas bandas da segunda metade da década de 1980 apresentavam em suas músicas a esperança com o processo de abertura, mas também traços de desilusão com os rumos do processo posto em prática (p. 114 e 115).

Já na década de 1990, as novas bandas já eram marcadas por expressar as mazelas cotidianas de periferias de grandes cidades. Acreditamos que o trabalho com estas produções musicais em sala possibilitaria aos estudantes perceber como a juventude se expressava em meio à passagem para a democracia e como as inquietações da juventude deixaram de ser centradas em questões ligadas aos

¹²⁰ Disponível em <<https://www.folhadelondrina.com.br/politica/ditadura---ministerio-concede-indenizacao-a-medico-486534.html>>. Acesso em 28 jan. 2021.

¹²¹ Disponível em <<https://direito-publico.jusbrasil.com.br/noticias/3101572/uniao-deve-indenizar-filhos-de-advogado-enforcado-durante-a-ditadura>>. Acesso em 28 jan. 2021.

direitos fundamentais para centrarem-se em questões dos direitos sociais, de qualidade de vida e desigualdade (p. 116).

A primeira canção que apresentamos como exemplo é *Pro dia Nascer Feliz* do Barão Vermelho, enfatizando mais que a letra em si o contexto de uma apresentação emblemática:

Nadando contra a corrente/ Só pra exercitar/ Todo o músculo que sente/ Me dê de presente o teu bis/ Pro dia nascer feliz/ Pro dia nascer feliz/ O mundo inteiro acordar/ E a gente dormir, dormir/ Pro dia nascer feliz/ Pro dia nascer feliz/ O mundo inteiro acordar/ E a gente dormir (CAZUZA, 1983).

Na noite de 15 de janeiro de 1985, a banda se apresentou no *Rock in Rio*, megaevento musical que ocorreu entre os dias 11 e 20 daquele mês. No mesmo dia, mais cedo, Tancredo Neves havia sido eleito o primeiro presidente civil do Brasil pós ditadura pelo Colégio Eleitoral e esta canção, naquele contexto, sintetiza o sentimento que pairava na sociedade, expressão do desejo de dormir após uma longa noite de lutas, afinal eles iriam dormir quando o mundo inteiro iria acordar, e o dia que nasceria seria enfim feliz e o descanso seria pleno:

[...] naquela noite em que o país festejava o fim da ditadura militar, a banda representou no palco uma geração que queria falar, cantar e gritar o que quisesse. Ao fim do show, depois de "Pro Dia Nascer Feliz", Cazuza desejou: "Que o dia nasça lindo para todo mundo amanhã. Um Brasil novo, com uma rapaziada esperta" (FOLHA DE S. PAULO, 2007).

Ainda trazendo a esperança de forma textual, porém com um viés de protesto e já marcado pela desconfiança do desenvolvimento político do país, a canção *1965 (Duas Tribos)*, da banda Legião Urbana, lançada em 1989 trabalha com a ideia da tortura e da violência urbana com referências a brinquedos populares na época, para enfatizar que "o Brasil é o país do futuro", o que possibilita aos estudantes analisar a ambiguidade desta canção: é um sonho de esperança para o país que acabara de ser reinaugurado ou um discurso irônico sobre o país do futuro que nunca se torna presente?

Cortaram meus braços/ Cortaram minhas mãos/ Cortaram minhas pernas/ Num dia de verão/ [...] Podia ser meu pai/ Podia ser meu irmão/ Não se esqueça, temos sorte/ E agora é aqui/ Quando querem transformar/ Dignidade em doença/ Quando querem transformar/ Inteligência em traição [...] O Brasil é o país do futuro/ O Brasil é o país do futuro/ O Brasil é o país do futuro (RUSSO, 1989).

O próprio título da canção é um recurso poético que evitou o famigerado 1964. Assim, a tortura e a normalidade são contrapostas em um jogo que envolve, inclusive os familiares do narrador. Além disso, a inversão de valores que prioriza o apaziguamento da violência à justiça para as vítimas aparece no trecho que diz

“querem transformar dignidade em doença” (MATTOS, 2018). Portanto, é possível afirmar que a perspectiva de futuro desta letra remete muito mais à crítica do período ditatorial do que a uma esperança de um futuro auspicioso.

No sentido de apontar uma canção que traz questões sobre a cidadania, sugerimos também o trabalho com *Comida*, da banda Titãs, lançada em 1987, que grita pela cidadania por completo:

A gente não quer só comida/ A gente quer comida/ Diversão e arte/ A gente não quer só comida/ A gente quer saída/ Para qualquer parte.../ A gente não quer só comida/ A gente quer bebida/ Diversão, balé/ A gente não quer só comida/ A gente quer a vida/ Como a vida quer [...] A gente não quer só comer/ A gente quer comer/ E quer fazer amor/ A gente não quer só comer/ A gente quer prazer/ Prá aliviar a dor.../ A gente não quer só dinheiro/ A gente quer dinheiro e felicidade/ A gente não quer só dinheiro/ A gente quer inteiro e não pela metade (ANTUNES, 1987).

A ênfase nos direitos sociais de alimentação, diversão e mesmo felicidade dá a tônica da canção que expressa o conceito de indivisibilidade tanto dos direitos humanos quanto dos direitos de cidadania, em um momento em que toda a sociedade se mobilizava participando efetivamente da constituinte.

Como mencionamos anteriormente, apresentamos uma série numerosa de fontes históricas, com diferentes naturezas para que diferentes possibilidades de trabalho em sala, que atendam às necessidades e aos interesses de professores e estudantes, possam ser exploradas de acordo com a liberdade acadêmica dos professores. A realidade presente no contexto escolar permite que sejam trabalhadas questões que hora ampliem o escopo temporal para que os estudantes vislumbrem o panorama geral e mais longo dos processos estudados e hora se aprofundem em questões mais específicas que foram selecionadas pelo entendimento do professor que se tratam de elementos essenciais aos seus objetivos pedagógicos e metodológicos.

3.3.2. PROPOSTAS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Ao propor nosso produto educacional, tivemos uma preocupação constante em não inverter papéis no sentido de centralizar a ferramenta a despeito da substância. Por isso, reafirmando, nosso objetivo é apresentar reflexões teórico-metodológicas e propostas práticas que centralizem a prática docente embasada nos conceitos historiográficos. Nosso produto está hospedado em um *site* e tivemos

acesso à maioria das fontes e materiais bibliográficos a partir de ferramentas eletrônicas, porém é importante salientar que estas ferramentas são importantes no sentido de potencializar o desenvolvimento do conhecimento histórico e facilitar o acesso a materiais (bibliográficos ou documentais) que seriam inacessíveis sem elas, contudo uma memória virtual repleta de arquivos de texto não produz o conhecimento, mas sim a sua leitura, pelo meio que for, seja alguma tela ou alguma impressão:

[...] é preciso que se volte aos livros. A moda atual de substituí-los por *pesquisas virtuais*, parafernálias tecnológicas e debates sem conteúdo está levando a um progressivo empobrecimento cultural de alunos e professores. O pensamento crítico não se sustenta sem leitura, *vício* silencioso, lento, profundo. Só depois de ter a mente e o espírito alimentados pela leitura é que ilustrações computadorizadas ou filmadas podem fazer algum sentido (KARNAL, 2010, p 35).

Esta ressalva é necessária visto que o nosso objetivo central é o desenvolvimento de propostas de trabalho docente embasados em pesquisa e ensino de metodologias historiográficas aos estudantes da educação básica nos utilizando das ferramentas de acordo com a sua função, ou seja, ferramentas como um meio a ser utilizado para o conhecimento histórico.

Assim, nesta última seção, sugeriremos algumas sequências didáticas que se utilizam das fontes que apresentamos acima, tendo como critérios alguns pressupostos importantes a serem destacados a seguir: (01) não há pretensão alguma em desenhar planos de aula ou ensinar professores a darem aula, nosso objetivo é oferecer sugestões a partir do aprofundamento de nossa pesquisa temática específica e desenvolver, de forma mais geral, a metodologia da aula-oficina, passível de ser aplicada em outros temas; (02) conhecedores que somos, todos nós professores, do cotidiano de nossas escolas, sabemos que condicionantes diversas não contribuem para o nosso trabalho docente, sendo uma das principais a carga “conteudista” que insiste em nos ser apresentada e cobrada, além da grade disciplinar que pouco valoriza o ensino de história, o que ocasiona relativamente pouco tempo para o trabalho aprofundado como aqui proposto; (03) a utilização de fontes em demasia não contribui para a aprendizagem histórica, nosso objetivo é que os estudantes desenvolvam ferramentas históricas para que, com autonomia, apliquem-nas em sua vida cotidiana, historicizando sua existência, por isso, o grande leque de fontes apresentadas anteriormente se justifica no sentido de oferta de opções a serem selecionadas pelo professor em número não superior a quatro em cada turma, o que possibilitaria uma significação interessante dos conceitos pelos alunos; (04) o bloco

de aulas para o desenvolvimento de uma atividade como a proposta não pode ser muito curto porém não é viável que se estenda indefinidamente, por isso acreditamos que em um período de quatro a seis aulas seria possível desenvolver nossa proposta, visto que duas aulas seriam reservadas às coletas das ideias dos estudantes, prévias e posteriores, as demais aulas seriam suficientes para o desenvolvimento dos trabalhos de análise e estudo das fontes.

Ressalvas postas, iniciamos a apresentação de nossas propostas de sequências didáticas organizadas de acordo com diferentes recortes e temáticas específicas.

Ao ter como objetivo o trabalho com o período específico da constituinte e abertura política¹²², a utilização dos trechos da constituição seria a conclusão da análise do Episódio 180 do Diário da Constituinte e de trechos de cartilhas. O estudante poderia, a partir desta sequência, compreender que o processo constituinte foi participativo, encerrou o período de passagem entre a ditadura e a democracia e resultou no texto constitucional que assegura os direitos fundamentais.

Com o objetivo de se trabalhar os conceitos de cidadania¹²³, compreendemos que é essencial partir dos trechos de inquéritos policiais para que os estudantes percebam as consequências de uma sociedade sem garantias essenciais de cidadania e sem o respeito aos direitos humanos para, em seguida, analisem as cartas aos constituintes e a música *Comida*. Com essa sequência, selecionando alguns incisos dos artigos quinto e sétimo da Constituição os estudantes poderão refletir sobre a cidadania e como ela é ou não garantida à população.

Outro enfoque sobre a cidadania que acreditamos ser importante é dar ênfase à participação popular como construção e exercício da cidadania¹²⁴. Para isso, a análise dos artigos constitucionais que garantem a participação e a soberania popular nos rumos políticos do país, com destaque para o artigo décimo quarto que institui o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular. A partir daí, os recortes do Jornal da Cidade, as cartilhas e as cartas serão as fontes privilegiadas para que eles compreendam, em diferentes níveis e a partir de diferentes formas, como a população

¹²² Disponível em <<https://www.projetochave.com.br/sequencias-did%C3%A1ticas-01anc>>. Acesso em 25 mar. 2021.

¹²³ Disponível em <<https://www.projetochave.com.br/sequencias-did%C3%A1ticas-02cidadania>>. Acesso em 25 mar. 2021.

¹²⁴ Disponível em <<https://www.projetochave.com.br/sequencias-did%C3%A1ticas-03participacao>>. Acesso em 25 mar. 2021.

desenvolveu a participação e efetivou o seu papel de ator político, o que desenvolve nos estudantes a compreensão de que é essencial a participação política de cada um deles. É possível ainda encerrar esta sequência oferecendo o Episódio 180 ou a compilação institucional sobre as emendas populares para que os estudantes possam ter um panorama geral do clima de participação e do longo processo desde as mobilizações até a aprovação de algumas emendas populares.

Uma atividade que seria interessante para concluir a sequência que tem como foco a participação popular compara a possibilidade técnica de ação direta no período constituinte com as ilimitadas possibilidades da década de 2020. Segundo Monclaire, as dificuldades técnicas e os custos por pouco impossibilitaram o Projeto Constituição, que recebeu mais de setenta mil contribuições do país todo:

Quinze milhões de formulários serão distribuídos por todo o País (proporcionalmente à população de cada municipalidade), em três fases: cinco milhões a partir de 19-2-86, cinco outros a partir de 19-5-86, e os cinco últimos a partir de 19-8-86 até o dia 5-1-87 (ou seja, quatro semanas antes da instalação da Constituinte. Cada formulário será impresso em duas cores e num papel de boa qualidade (este esforço de apresentação valorizaria o formulário e incitaria os brasileiros a lê-lo, ou então a preenchê-lo). Ele custará NCz\$ 2.700.000.000,00 (ou seja, na época, US\$ 334,000.00). A esta soma deveriam se adicionar, de um lado, NCz\$ 660.000.000,00 (US\$ 82,000.00), correspondentes ao envio da carta-tipo, agradecendo os autores das sugestões, e por outro lado os NCz\$ 250.000.000,00 (US\$ 31,000.00 necessários à impressão dos 25.000 manuais explicativos); por último os NCz\$ 500.000.000 (US\$ 62,000.00 úteis à fabricação dos 250.000 cartazes explicando o Projeto Constituição e onde figuravam os logotipos das empresas que apoiavam a operação. Em suma, o custo total antes da indexação das sugestões atingia a cifra de NCz\$ 4.110.000.000,00 (US\$ 509,000.00) (MONCLAIRE, 1991, p. 34-35).

Este foi um projeto com custo previsto de meio milhão de dólares em 1986, ou seja, o custo da participação popular era astronômico e apesar da cifra de setenta mil contribuições ser notável, ainda é uma fração muito pequena dos milhões de formulários distribuídos. Em outro extremo desta reta conceitual, atualmente discutimos os limites da participação desenfreada via redes sociais que produz um volume assustador de notícias falsas que fazem parte do conjunto de elementos que ameaçam seriamente a nossa democracia. Justamente por isso, acreditamos que essa ponderação sobre dificuldades técnicas e orçamentárias, junto da análise dos resultados do Projeto Constituição são interessantes no sentido de mobilizar os estudantes a refletir sobre as possibilidades de participação atual. Com os contatos institucionais de senadores, deputados federais e estaduais, disponíveis nas respectivas páginas oficiais dos parlamentos e em diferentes redes sociais, ou mesmo com a possibilidade de um contato mais direto com lideranças municipais, vereadores

ou o prefeito, é possível que os estudantes se mobilizem e encaminhem a algumas dessas autoridades uma ou mais demandas que eles, enquanto grupo, entenderem necessárias. Caso haja resposta, o que costuma acontecer mesmo por parte de assessores, o resultado da participação poderá ser percebido de forma real e significativa.

O desenvolvimento do conceito de direitos humanos é um pouco mais complexo e demanda questões consideradas sensíveis e sobrecarregadas¹²⁵. Daí a importância de analisar os trechos dos inquéritos, pois garantem a identificação com a cidade, e permitem a reflexão sobre a impossibilidade de se punir os responsáveis pelas violações aos direitos humanos. A partir daí, a análise de trechos da Ata do Congresso Nacional pela Anistia e da Lei da Anistia, outorgada de forma distinta das demandas do movimento popular, evidenciará aos estudantes que esta lei garantiu a impunidade oficial e regulamentada. Para finalizar esta análise, os estudantes poderão se valer da sentença da Corte Interamericana de Direitos Humanos para observar as contradições de um país que é protagonista no processo de desenvolvimento dos direitos humanos, mas mesmo após a determinação de uma corte internacional não altera a lei considerada violadora dos direitos humanos

Nós utilizaremos nosso *site*¹²⁶ para divulgar nossas propostas publicando neste canal textos sintéticos que contextualizam nosso período e tema, considerações teórico-metodológicas sobre ensino de história e o trabalho com nossas fontes específicas e, entendendo como a parte principal de nosso produto, organizaremos as fontes de forma a facilitar tanto a consulta como o uso em sala de aula. Contamos com a participação dos professores e alunos no sentido de entrarem em contato conosco para que corrijamos eventuais falhas e aprimoremos nosso produto de acordo com sugestões e críticas que serão recebidas por meio de canal de contato presente no próprio site.

¹²⁵ Disponível em <<https://www.projetochave.com.br/sequencias-did%C3%A1ticas-04dir-humanos>>. Acesso em 25 mar. 2021.

¹²⁶ Disponível em <<https://www.projetochave.com.br/>>. Acesso em 25 mar. 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação da consciência política dos educandos, a compreensão deste momento pré-Constituinte e o conhecimento básico do que seja a Constituição é muito importante.

Ilda Soni, Chefe do Núcleo de Educação de Apucarana
JORNAL DA CIDADE, 17 de agosto de 1986.

É com sede de justiça, progresso e participação dos jovens que caminharemos ao encontro de um país mais justo e democrático [...] Não podemos querer uma Constituição qualquer, como tantas outras já tidas no país. Precisamos é de uma Constituição que venha eliminar de uma vez por todas o autoritarismo, promovendo o direito ao trabalho, à educação, à saúde e a uma vida muito melhor. Se a campanha der resultado a nível de escolas, teremos forças para comprometer os membros participantes da Assembleia Constituinte [...] que ditam uma nova organização econômica, cultural, política.

Gilda Poli Rocha Loures, Secretária de Estado da Educação
JORNAL DA CIDADE, 16 de maio de 1985.

Estes discursos proferidos por autoridades em cerimônias solenes de lançamento e de conclusão da campanha pela participação das comunidades escolares no processo constituinte expressam o clima generalizado de anseios pela participação no processo de construção de um novo país. São evidências de que, com base em um momento histórico de passagem e retomada de princípios democráticos após um longo interstício de privação de direitos, como as liberdades, o povo ansiava por fazer parte desta construção.

Esta foi a base de nossa pesquisa e o conceito a partir do qual construímos nossas propostas de sequências didáticas. A população, enquanto protagonista no processo de construção da Constituição e, conseqüentemente, da nova sociedade, conseguiu assegurar no texto constitucional uma série de dispositivos que o caracterizam como garantista de direitos e mesmo progressista no sentido de promover a igualdade e a proteção dos direitos fundamentais, com base nos direitos humanos.

A despeito do fato de, em meio a uma passagem conturbada da ditadura para a democracia, a constituição estar repleta de permanências ditatoriais e autoritárias, fato este que tivemos a oportunidade de desenvolver e refletir no corpo de nosso texto, consideramos que as conquistas progressistas e garantistas foram fundamentais para que os princípios democráticos pudessem ser, em certa medida, desenvolvidos e aprofundados em nosso país.

É justamente neste ponto que consideramos ser pertinente a

consideração acerca de nossas sequências didáticas para o ensino de história na educação básica. Após um período de aprofundamento dos princípios democráticos, as mesmas forças políticas e econômicas que atuaram no momento constituinte para garantir certas permanências estão em pleno processo de retrocesso democrático que fora conquistado a partir da mobilização massiva da população naquele momento. Negação da ciência, sucateamento da pesquisa acadêmica, reformas econômicas e sociais austeras, generalização de discursos violentos, preconceituosos e racistas que se fundamentam em propagação estrutural de notícias falsas, são todas evidências de claras e urgentes da fragilização, das ameaças e dos ataques à constituição e à democracia.

Portanto, nossas reflexões durante todo o trabalho e, em especial, no desenvolvimento de nossas propostas de sequências didáticas, visaram a prática docente que possibilite aos estudantes a percepção de que durante o momento constituinte a mobilização e a participação popular foram essenciais para as conquistas constitucionais. Assim, consideramos que os estudantes poderão desenvolver traços de cultura histórica que lhes possibilitarão compreender que ainda em nossa sociedade contemporânea, a mobilização e o engajamento nos debates e movimentos de sua comunidade e de sua cidade são necessários para que os direitos já previstos em lei e a conquista de novos direitos sejam possíveis.

Ao propor sequências didáticas que valorizem a participação popular sem a proposição de planos de aulas, garantimos a liberdade dos professores para escolher as melhores maneiras de utilizar nosso produto, adequando, adaptando, selecionando recortes mais acurados, enfim, construindo junto de seus estudantes, em cada turma, o conhecimento histórico que possibilite a estes estudantes compreender a importância da defesa da democracia e dos direitos, em seu bairro, em sua comunidade e mesmo em seu país.

Apresentamos um grande leque de fontes históricas, com um recorte temporal relativamente longo pois acreditamos que contextualizações e movimentos de generalizações para especificações e vice versa, do local para o nacional e vice versa, analogias e comparações, são essenciais para o trabalho de ensino de história. Portanto, nunca tivemos a pretensão de ensinar professores de história a dar aulas de história, tampouco delineamos o objetivo de apresentar planos de aula com previsão, inclusive de minutos da aula para a análise de determinada fonte. Nosso produto se caracteriza pela reflexão sobre determinado tema e determinados

conceitos e por arrolar uma série de fontes históricas que possibilitam a professores e estudantes, a análise, a interpretação, além da reflexão sobre as fontes, o período, o contexto e o conceito. Em suma, nosso produto se caracteriza pela apresentação de um estudo sobre o momento constituinte que possibilita o trabalho em sala de aula, de forma didática, construindo o conceito de participação e protagonismo dos estudantes no processo de construção e manutenção da democracia.

Ao estudar a formação da cidadania e da democracia de nosso país, acreditamos possibilitar aos estudantes compreender que esta formação não está completa e carece de sua participação efetiva e constante, atenta aos movimentos e aos conflitos que, constantemente pressionam a constituição e a própria sociedade para retrocessos.

Se durante o momento constituinte o convite “Faça, você também, a Nova Constituição. Você também é constituinte, Participe!”¹²⁷ permeou a sociedade e contribuiu para a mobilização generalizada, no conturbado e democraticamente inseguro momento atual, nós apresentamos o produto de nossa pesquisa, como um convite a professores e estudantes: “Defenda, você também, a nossa Democracia. Você ainda é constituinte, Atue!”

¹²⁷ Formulário do Projeto Constituição. Anexo D.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Alzira Alves de et al (coords.). **Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro – Pós-1930**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2010. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br.>>. Acesso em: 02 jun. 2021.

AGÊNCIA SENADO: TV Senado exhibe em documentário sonhos de cidadãos que ajudaram a fazer a Constituição. **Senado Notícias**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2007/10/05/tv-senado-exibe-em-documentario-sonhos-de-cidadaos-que-ajudaram-a-fazer-a-constituicao>>. Acesso em 22 jan. 2021.

AGGIO, Alberto. O Chile de Allende: entre a derrota e o fracasso. In: FICO, Carlos et al. (Org.). **Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

AGRA, Walber de Moura. A desfiguração do texto constitucional de 1988 pelo neoliberalismo. In: **Revista da Associação dos Procuradores de Estado de Pernambuco**. Recife, v. 01, n. 01, p. 10-34, 2000.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

ANDRADE, Rodrigo de Oliveira. Braços civis de uma intervenção militar: Estudos discutem participação de setores da sociedade no golpe de 1964. In: **Pesquisa FAPESP**. n. 218. Abr./2014.

ANGELO, C. Brazil freezes science spending. **Nature**, v. 568, 11 Apr. 2019. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/d41586-019-01079-9>>. Acesso em: 30 abr. 2020

ANTUNES, Arnaldo; FROMER, Marcelo; BRITTO, Sérgio. Comida. In: **Jesus não tem dentes no país dos bangueiros**. Rio de Janeiro: WEA, 1987. Vinil (37 min).

ANTUNES, Priscila. Ditaduras militares e institucionalização dos serviços de informações na Argentina, no Brasil e no Chile. In: FICO, Carlos et al. (Org.). **Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

ARANTES, Paulo Eduardo. 1964, O ano que não terminou. In: SAFATLE, Vladimir; TELES, Edson (Orgs.) **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ARAÚJO, Cícero. O processo constituinte brasileiro, a transição e o Poder Constituinte. Lua Nova, São Paulo, n. 88. p. 327-380, 2013.

ARCANJO, Daniela. Veja possíveis crimes cometidos por Bolsonaro em ato pró-golpe; leia discurso comentado. **Folha de S. Paulo**. 20 abr. 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/04/veja-possiveis-crimes-cometidos-por-bolsonaro-em-ato-pro-golpe-leia-discurso-comentado.shtml>> Acesso em: 30 abr. 2020.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil: nunca mais**. Petrópolis: Vozes, 1990.

ÁVILA, Brayan Lee Thompson. **As narrativas de alunos do ensino médio de Londrina-PR sobre a ditadura militar brasileira (1964-1985)**. Dissertação (Mestrado em História Social) Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015.

BÄCHTOLD, Felipe. Entenda a discussão sobre o artigo 142 da Constituição, que trata das Forças Armadas: Trecho da Carta é citado em atos antidemocráticos; presidente já o mencionou em rede social. **Folha de S. Paulo**. 09 jun. 2020. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/06/entenda-a-discussao-sobre-o-artigo-142-da-constituicao-que-trata-das-forcas-armadas.shtml>>. Acesso em 10 jan. 2021.

BARBOSA, Leonardo Augusto de Andrade. **História constitucional brasileira** [recurso eletrônico]: mudança constitucional, autoritarismo e democracia no Brasil pós-1964. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel [Org.] **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação [CIED]/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, 2012, p. 37- 51. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683>>. Acesso em: 26 jun. 2020.

BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. In: **Educar**, Curitiba: Editora UFPR. Especial, p. 93-112, 2006.

BARROS, Antonio Teixeira de. O debate parlamentar sobre a comissão nacional da verdade no congresso nacional brasileiro. **Revista brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 35, n. 104, 2020. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092020000300502&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 maio 2020.

BENEVIDES, Maria V. de M. Cidadania e direitos humanos. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 39 – 46, 1998.

BENEVIDES, Maria V. de M. Educação em DH: de que se trata?. **Palestra de abertura do Seminário de Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: USP, 2000. Disponível em <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>> Acesso em 01 jun 2020.

BERCOVICI, Gilberto. “O direito constitucional passa, o direito administrativo permanece”: a persistência da estrutura administrativa de 1967. In: SAFATLE, Vladimir; TELES, Edson (Orgs.) **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. **Reflexões sobre o ensino de História**. Estud. av. [online]. 2018, vol.32, n.93 [citado 2020-04-19], pp.127-149.

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

BORGES, Daniel Sartori. Ditadura Militar em Arapongas (PR): Prisão e morte de Henrique Ornellas. In: XVI Encontro Regional de História. **Anais**. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, 2018. Tema: Tempos de transição.

BORGES, Daniel Sartori. **Marcas da Ditadura Militar no Norte do Paraná: A Prisão e morte de Henrique Ornellas**. Dissertação. (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, Londrina: 2020.

BORRIES, Bodo Von. Coping with Burdening History. In: BJERG, Helle, LENZ, Claudia, THORSTENSEN, Erik [org.] **Historicizing the Uses of the Past**. Bielefeld: transcript Verlag, 2011.

BRANDÃO, Lucas Coelho. **Os movimentos sociais e a Assembleia Nacional Constituinte de 1987-1988: entre a política institucional e a participação popular**. Dissertação. (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2011.

BRASIL, **Câmara dos Deputados. Íntegra do discurso presidente da Assembléia Nacional Constituinte, Dr. Ulysses Guimarães**. 1988. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/radio/programas/277285-integra-do-discurso-presidente-da-assembleia-nacional-constituente-dr-ulysses-guimaraes-10-23/>>. Acesso em 29 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>> Acesso em 28 mai. 2020.

BRASIL. **Câmara dos Deputados, Imprensa, arte & cidadania: 25 anos da constituição de 1988**, Brasília, 8 out. 2013. Disponível em: <goo.gl/ddFZG7>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade – Relatório** Recurso eletrônico. Brasília: CNV, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Sessão conjunta. **Diário do Congresso Nacional**, Brasília, Ano XIX, n. 2. 85, 03 abr. 1964, p. 90-91. Disponível em: <http://imagem.camara.gov.br/dc_20b.asp?selCodColecaoCsv=J&DataIn=3/4/1964>. Acesso em 30 abr. 2020.

BRASIL. Constituição [1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. **Lei nº 6.683** de 28 de Agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6683.htm> Acesso em 19 abr. 2020.

BRASIL. Programa 180. **Diário da Constituinte**. Brasília: Radiobrás, 13 de agosto de 1987. Programa de TV. Disponível em <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/5021>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL: NUNCA MAIS DIGITAL, 2016. Disponível em: <<http://bnmdigital.mpf.mp.br/>> Acesso em 16 jul. 2020.

BRODBECK, Marta de Souza Lima. **Vivenciando a história: metodologia de ensino da história**. Curitiba: Base Editorial, 2012.

BRUNELO, Leandro. A Operação Marumbi no Estado do Paraná. In PRIORI, A. et al. **História do Paraná: séculos XIX e XX** [online]. Maringá: Eduem, 2012. pp. 215-234.

BRUNELO, Leandro. **Repressão política na terra das araucárias: A Operação Marumbi em 1975 no Paraná**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Maringá, 2006.

BUSS, Danielle Aparecida Barbosa Sella. **“Mas eu vi no face”: Ensino de História, juventude e memes**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Estadual de Maringá, 2020.

CAINELLI, Marlene Rosa; TOMAZINI, Elizabete Cristina de Souza. A Aula-Oficina como campo metodológico para a formação de professores em História: um estudo sobre o PIBID/História/UEL. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 23, n. 2, p. 11-33, jul./dez. 2017.

CARAM, Bernardo; MAZUI, Guilherme; CASTILHOS, Roniara. Temer assina decreto de intervenção federal na segurança do Rio de Janeiro: Com a intervenção, as Forças Armadas assumem a responsabilidade do comando das Polícias Civil e Militar no estado do Rio. 'Governo dará respostas duras e firmes', afirmou Temer. **G1**. 16 fev. de 2018. Disponível em <<https://g1.globo.com/politica/noticia/temer-assina-decreto-de-intervencao-federal-na-seguranca-do-rio-de-janeiro.ghtml>>. Acesso em 10 jan. 2021.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTILHO, Eriberto Peres. Teoria do Autoritarismo e o “mito da ditabranda”. In: Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina, 2., 2016. **Anais eletrônicos**. São Paulo: FFLCH/USP, 2016. Disponível em: https://sites.usp.br/prolam/ii-simposio-internacional-pensar-e-repensar-america-latina_anais/. Acesso em: 18 nov. 2020.

CAZUZA; FREJAT, Roberto. Pro dia Nascer Feliz. In: **Barão Vermelho 2**. Rio de Janeiro: Som Livre, 1983. Vinil (32 min).

CERRI, Luis Fernando (org.). **Os jovens e a história: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERRI, Luis Fernando; AMÉZOLA, Gonzalo de El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. **Didáctica De las Ciencias Experimentales y Sociales**. N.º 24. 2010, p. 3-23

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo Saraiva, 2003.

COMPARATO, Fabio Konder. Fundamento dos Direitos Humanos. In **Instituto de Estudos Avançados da USP**. 1997. Disponível em <<http://www.iea.usp.br/textos/>>. Acesso em 07 jan. 2020.

CONGRESSO NACIONAL PELA ANISTIA. **Carta Convocatória**. São Paulo: Comitê Brasileiro pela Anistia, 1978. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/comissaoda-verdade/downloads/anistia/convocatoria-do-congresso-deops50z130005002.pdf>> Acesso em 30 nov. 2019.

CRÍTICA. “Barão Vermelho 1985 – Rock in Rio” – DVD recupera noite histórica do Barão. **Folha de São Paulo**. Ilustrada. 2007, Janeiro 10. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1008200715.htm>>. Acesso em 20 jan. 2021.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. Brasil: 1954 - Prenúncios de 1964. In: **VARIA HISTORIA**, Belo Horizonte, vol. 21, nº 34: p.484-503, Julho 2005.

DIAP (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR). **Quem foi quem na Constituinte: nas questões de interesse dos trabalhadores**. São Paulo: Cortez: Oboré. 1988. Disponível em <<https://www.diap.org.br/index.php/publicacoes/category/32-quem-foi-quem-na-constituente-nas-questoes-de-interesse-do-trabalhadores-1988>>. Acesso em 08 jul. 2020.

ENCARNAÇÃO, Paulo Gustavo da. “Brasil mostra a tua cara”: rock nacional, **mídia e a redemocratização política (1982-1989)** Dissertação (Mestrado em História). UNESP. Assis: 2009.

FARIA, José Eduardo. **Direito e economia na democratização brasileira**. São Paulo: Saraiva, 2013.

FERNANDES, Camila Vicenci. Justiça de Transição e as comissões da verdade: uma análise das experiências sul-africana e brasileira. In: EILBAUM, L.; LEAL, R. G.; MEYER, S. R. (org) **Justiça de transição: verdade, memória e justiça** [Recurso eletrônico on-line]. Florianópolis: FUNJAB, 2012. Disponível em <<http://www.publicadireito.com.br/publicacao/livro.php?gt=131>> Acesso em 24 mai. 2020)

FERRAZ, Francisco César. Uma agenda alternativa para o debate sobre o uso escolar das fontes históricas. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos. 1999.

FERREIRA, Jorge. **O Brasil Republicano: O tempo da nova república**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucila de Almeida Neves (Org.). **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

FICO, Calos. **Como eles agiam**. Os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FICO, Carlos et al. (Org.). **Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. In: **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05- 74. jan./abr. 2017.

FICO, Carlos. **O golpe de 64: momentos decisivos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

FICO, Carlos. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 47, p.29-60 - 2004

FIGUEIREDO, Argelina Cheibub. **Democracia ou reformas? Alternativas à crise Política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993

FISCHMANN, Roseli. Constituição brasileira, direitos humanos e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 14, Núm. 40, janeiro-abril, 2009, p. 156-167.

GARRETON M., Manuel Antonio. A redemocratização no Chile: transição, inauguração e evolução. **Lua Nova**, São Paulo, n. 27, p. 59-92, Dez. 1992.

GASPARI, Elio, **A ditadura envergonhada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES LUND et al (Guerrilha do Araguaia) vs. Brasil. Exceções Preliminares, Mérito, Reparações e Custas. **Sentença de 24 de novembro de 2010**. Serie C Nº 219.

GRANGEIA, Mario Luis. Pátria amada, não idolatrada: o Brasil no rock dos anos 1980/1990. In: **O Brasil Republicano: O tempo da nova república**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: Uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JELIN, Elizabeth. La justicia después del juicio: legados y desafíos en la Argentina postdictatorial. In: FICO, Carlos et al. (Org.). **Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

JORNAL DA CIDADE. Apucarana: Empresa Jornalística Atualidade S/A, 1985-1988. Diário.

JUCA, Beatriz. Cortes de verbas desmontam ciência brasileira e restringem pesquisa a mais ricos. **El País**, 09 set. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/09/03/politica/1567542296_718545.html> Acesso em 30 abr. 2020;

KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010.

KINZO, Maria D'Alva G. A Democratização Brasileira: um balanço do processo político desde a transição. In: **SÃO PAULO EM PERSPECTIVA**. v.15, nº 4, Out-Dez 2001

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista. Especial. Dossiê: Educação Histórica**, 2006.

LEE, Peter. Por que aprender História? In: **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 42, p. 19-42, out./dez. 2011.

LIEBEL, Vinícius; NEVES, Ozias Paese. Os Regimes Militares no Brasil e na América do Sul - Historiografia e Perspectivas. In: **Revista Eletrônica da ANPHLAC**, ISSN 1679-1061, Nº. 18, p. 56-86, jan./jul. 2015.

MACIEL, M. Compromisso com a Nação. **Revista de Informação Legislativa**. Brasília, a. 47, n. 187, 2010.

MATTOS, Romulo. A crítica à ditadura militar na obra da Legião Urbana. In: **Esquerda Online**. Recurso Online, 2018. Disponível em <https://esquerdaonline.com.br/2018/11/06/a-critica-a-ditadura-militar-na-obra-da-legiao-urbana/#_ftn10>. Acesso em 28 jan. 2021.

MCARTHUR, Fabiana Godinho. Justiça de Transição: O caso Brasileiro. In: **Revista anistia política e justiça de transição**. n. 7, jan./jun. 2012, Brasília: Ministério da Justiça, 2012, p. 78-107.

MELLO, João. M. C; NOVAIS, Fernando A. Capitalismo Tardio e Sociabilidade Moderna. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). **História da vida privada no Brasil: Contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Cia. das Letras, 1998, p. 559-658.

MENEZES, R. F.; LIMA, P, R. F.; FERREIRA, B. S. Ensino de história e educação em direitos humanos: uma importante parceria na perspectiva de uma formação integrada. In. **Revista Eixo**. Brasília: v. 9, n. 1, janeiro-abril de 2020.

MEZAROBBA, Glenda. Entre Reparações, Meias Verdades e Impunidade: O Difícil Rompimento com o Legado da Ditadura no Brasil. In: **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**. v. 7, n. 13, dez. 2010 – São Paulo: Conectas, 2010

MONCLAIRE, Stéphane (coord.). **A Constituição desejada: SAIC: as 72.719 sugestões enviadas pelos cidadãos brasileiros à Assembleia Nacional Constituinte**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1991.

MOREIRA, Luiz Felipe Viel, QUINTEROS, Marcela Cristina & SILVA, André Luiz Reis da. **As Relações Internacionais da América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2010.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.

NAPOLITANO, Marcos. Roteiro de leituras para o estudo do Golpe Civil-Militar de 1964. In: **Guia bibliográfico da FFLCH**. São Paulo: FLCH/USP, 2016.

NARCIZO, Makchwell. Gestão das paixões políticas: uma breve abordagem da utilização do ressentimento em demandas políticas na perspectiva de Pierre Ansart. **Sæculum – Revista de História**, v. 25, n. 42, p. 157-170, 2020.

NEVES, Ozias Paese. **Imaginários e utopias na passagem entre ditadura e redemocratização: o momento constituinte em cartilhas [1985-1988]**. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2017.

NOGUEIRA, André Magalhães. Verbete ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE DE 1987-88. In: **Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro**, CPDOC/FGV, S/D. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/assembleia-nacional-constituente-de-1987-88>>. Acesso em 25 abr. 2020.

OLIVEIRA, Carla Martins de. **O protagonismo das mulheres na história: proposta metodológica para o ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Universidade Federal do Paraná. 2019.

OLIVEIRA, Mauro Márcio. **Fontes de informações sobre a Assembléia Nacional Constituinte de 1987: quais são, onde buscá-las e como usá-las**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1993.

OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo da. **História**. Coleção a reflexão e a prática no ensino – Volume 6. São Paulo: Blucher, 2012.

PADRÓS, Enrique Serra. Repressão e violência: segurança nacional e terror de Estado nas ditaduras latino-americanas. In: FICO, Carlos et al. (Org.). **Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

PARANÁ. **Comissão Estadual da Verdade Teresa Urban**. Relatório da Comissão Estadual da Verdade do Paraná / Comissão Estadual da Verdade Teresa Urban. São Paulo: TikiBooks, 2017.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis In: **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 14-33 – 2018.

PIOVESAN, Flávia. Direito Internacional dos direitos humanos e Lei da Anistia: o caso brasileiro. In. SAFATLE, Vladimir; TELES, Edson (orgs.). **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo. 2010.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo : Saraiva, 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Temas de Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2016.

PRIORI, Angelo; FELIPE, Delton Aparecido; PEREIRA, Márcio José (Org.). **Conversas sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar**. Maringá: Edições Diálogos, 2019.

PRIORI, ÂNGELO; FELIPE, Delton Aparecido; PEREIRA, Márcio José (orgs.) **Conversas sobre direitos humanos e práticas educativas no espaço escolar**. Maringá: Ed. Diálogos, 2019.

PRITTWITZ, Cornelius; MARTINS, Antônio (Orgs.). **Justiça de transição: análises comparadas Brasil-Alemanha**. Brasília: Ministério da Justiça, Comissão de Anistia, 2015.

QUADRAT, Samantha Viz. A emergência do tema dos direitos humanos na América Latina. In: FICO, Carlos et al. (Org.). **Ditadura e democracia na América Latina: balanço histórico e perspectivas**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

RAMALHO, José Ricardo. Reestruturação produtiva, neoliberalismo e o mundo do trabalho no Brasil: anos 1990 e 2000. In: FERREIRA, Jorge. **O Brasil Republicano: O tempo da nova república**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen. In: **Diálogos**. Maringá. v. 22, n. 3. 2018.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Ensino de História e Direitos Humanos. In: BAGGIO, Vilmar. (Org.). **Rumos da Educação**. 1ed. Veranópolis - RS: Diálogos Freirianos, 2019, v. 5, p. 104-123. Disponível em <<https://www.marciaelisateteramos.com/livros>> Acesso em 03 de abr. de 2020.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O mau professor de história segundo os “Guias Politicamente Incorretos de História”. **Fronteiras: Revista de História**. Dourados. v. 18 | n. 31 | p. 99 - 122 | Jan. / Jun. 2016.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e democracia no Brasil**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

REPORTAGEM. Corte orçamentário de 42% em ciência e tecnologia preocupa entidades. **Folha de S. Paulo**, 03 abr. 2019. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/ciencia/2019/04/corte-orcamentario-de-42-em-ciencia-e-tecnologia-preocupa-entidades.shtml>> Acesso em 30 abr. 2020;

RICARDO, Daniel de Libório. **A Aliança Democrática da década de 1980**. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, 2019.

ROCHA, Ivan Esperança. O Cilindro de Ciro. **Notandum**, n. 54, p. 63-73, 23 ago. 2020.

ROCHEDO, Aline do Carmo. Memórias de uma juventude: O Rock nacional nos anos 80. In: **História e Perspectivas**. Uberlândia (44): jan-jun. 2011.

RODRIGUES, Magna Abrantes. **História, Ensino e Música: Rock Brasileiro da Década de 1980**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Araguaína: 2016.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. **Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2001.

RUSSO, Renato; BONFÁ, Marcelo; VILLA-LOBOS, Dado. 1965 (Duas Tribos). In: **As Quatro Estações**. Rio de Janeiro: EMI, 1989. Vinil (46 min).

SAFATLE, Vladimir; TELES, Edson (Orgs.) **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

SALDANHA, Murillo. Deputado federal Sargento Fahur coleciona mais de 5 milhões de seguidores e declarações polêmicas nas redes sociais. **Maringá Post**. Maringá, 19 mar. 2019. Disponível em < <https://maringapost.com.br/poder/2019/03/19/deputado-federal-sargento-fahur-coleciona-mais-de-5-milhoes-de-seguidores-e-declaracoes-polemicas-nas-redes-sociais/>>. Acesso em 10 jun. 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Se Deus fosse ativista dos direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2014.

SCHMIDT, M. A. Aprendizagem da “burdening history”: desafios para a educação histórica. In: **Caicó**, v. 16, n. 36, p. 10-26, jan./jul. 2015. *Dossiê Ensino de História*.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHWARCSZ, Lilia Moritz (Org). **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SPOSATO, Karyna Batista; LIMA SOBRINHO, Eduardo de Abreu. A Abertura Constitucional aos Tratados Internacionais de Direitos Humanos como fundamento de desenvolvimento. In: OLMO, Florisbal de Souza Del et al. **Direito internacional dos direitos humanos I – XXII Encontro Nacional do CONPEDI/UNINOVE** [Recurso eletrônico on-line] Florianópolis: FUNJAB, 2013, p. 37-51.

VENTURA, Zuenir. **1968: o Ano Que não Terminou**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

VENTURINI, Fabio Cesar. **Da ditadura à democracia aparente: A Constituição da República Federativa do Brasil na consolidação da autocracia burguesa (1964 - 1988)**. Tese (Doutorado em História). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2014.

VENTURINI, Fábio. A tradição golpista na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) In: **Verinotio**. (Revista on-line) n. 17. Ano IX, abr./2013

VERSIANI, Maria Helena. **Linguagens da cidadania: os brasileiros escrevem para a Constituinte de 1987/1988**. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) - Fundação Getúlio Vargas: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC. 2013.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Os direitos humanos. In: **REVISTA USP**, São Paulo, n.51, p. 210-217, setembro/novembro 2001.

VILLA, Marco Antônio. **Ditadura à brasileira – 1964-1985: A democracia golpeada à esquerda e à direita**. São Paulo: LeYa, 2014.

ZANELATTO, João Henrique; BITENCOURT, João Batista. O Ensino de História: uma outra batalha. In: **Diálogos** (Maringá. Online), v. 16, supl. Espec., p. 257-275, dez./2012.

ZAVERUCHA, Jorge. Relações civil-militares: o legado autoritário da Constituição brasileira de 1988. In: SAFATLE, Vladimir; TELES, Edson (Orgs.) **O que resta da ditadura: a exceção brasileira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

ANEXOS

ANEXO A - ÍNDICE SISTEMÁTICO DA CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988¹²⁸

PREÂMBULO

TÍTULO I - DOS PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS (arts. 1º a 4º)

TÍTULO II - DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS

- Capítulo I - dos direitos e deveres individuais e COLETIVOS (art. 5º)
- Capítulo II - dos direitos sociais (arts. 6º a 11)
- Capítulo III - da nacionalidade (arts. 12 e 13)
- Capítulo IV - dos direitos políticos (arts. 14 a 16)
- Capítulo V - dos partidos políticos (art. 17)

TÍTULO III - DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO

- Capítulo I - Da organização político-administrativa (arts. 18 e 19)
- Capítulo II - Da união (arts. 20 a 24)
- Capítulo III - Dos Estados Federados (arts. 25 a 28)
- Capítulo IV - Dos Municípios (arts. 29 a 31)
- Capítulo V - Do Distrito Federal e dos Territórios
 - Seção I - Do Distrito Federal (art. 32)
 - Seção II - Dos Territórios (art. 33)
- Capítulo VI - Da intervenção (arts. 34 a 36)
- Capítulo VII - Da administração pública
 - Seção I - Disposições Gerais (arts. 37 e 38)
 - Seção II - Dos Servidores Públicos (arts. 39 a 41)
 - Seção III - Dos Militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios (art. 42)
 - Seção IV - Das Regiões (art. 43)

TÍTULO IV - DA ORGANIZAÇÃO DOS PODERES

- Capítulo I - Do Poder Legislativo
 - Seção I - Do Congresso Nacional (arts. 44 a 47)
 - Seção II - Das Atribuições do Congresso Nacional (arts. 48 a 50)

¹²⁸ Disponível no sumário de todas as edições da Constituição da República Federativa do Brasil. Esta compilação, em específico, está disponível em <http://www.lex.com.br/legis_1642471_INDICE_SISTEMATICO__CONSTITUICAO_FEDERAL_DA_REPUBLICA_1988.aspx>. Acesso em 08 jan. 2021.

- Seção III - Da Câmara dos Deputados (art. 51)
- Seção IV - Do Senado Federal (art. 52)
- Seção V - Dos Deputados e dos Senadores (arts. 53 a 56)
- Seção VI - Das Reuniões (art. 57)
- Seção VII - Das Comissões (art. 58)
- Seção VIII - Do Processo Legislativo
 - Subseção I - Disposição Geral (art. 59)
 - Subseção II - Da Emenda à Constituição (art. 60)
 - Subseção III - Das Leis (arts. 61 a 69)
- Seção IX - Da Fiscalização Contábil, Financeira e Orçamentária (arts. 70 a 75)
- Capítulo II - Do Poder Executivo
 - Seção I - Do Presidente e do Vice-Presidente da República (arts. 76 a 83)
 - Seção II - Das Atribuições do Presidente da República (art. 84)
 - Seção III - Da Responsabilidade do Presidente da República (arts. 85 e 86)
 - Seção IV - Dos Ministros de Estado (arts. 87 a 88)
 - Seção V - Do Conselho da República e do Conselho de Defesa Nacional
 - Subseção I - Do Conselho da República (arts. 89 a 90)
 - Subseção II - Do Conselho de Defesa Nacional (art. 91)
- Capítulo III - Do Poder Judiciário
 - Seção I - Disposições Gerais (arts. 92 a 100)
 - Seção II - Do Supremo Tribunal Federal (arts. 101 a 103)
 - Seção III - Do Superior Tribunal de Justiça (arts. 104 e 105)
 - Seção IV - Dos Tribunais Regionais Federais e dos Juízes Federais (arts. 106 a 110)
 - Seção V - Dos Tribunais e Juízes do Trabalho (arts. 111 a 117)
 - Seção VI - Dos Tribunais e Juízes Eleitorais (arts. 118 a 121)
 - Seção VII - Dos Tribunais e Juízes Militares (arts. 122 a 124)
 - Seção VIII - Dos Tribunais e Juízes dos Estados (arts. 125 e 126)
- Capítulo IV - Das funções essenciais à Justiça
 - Seção I - Do Ministério Público (arts. 127 a 130)
 - Seção II - Da Advocacia Pública (arts. 131 e 132)
 - Seção III - Da Advocacia e da Defensoria Pública (arts. 133 a 135)

TÍTULO V - DA DEFESA DO ESTADO E DAS INSTITUIÇÕES DEMOCRÁTICAS

- Capítulo I - Do Estado de Defesa e do Estado de Sítio
 - Seção I - Do Estado de Defesa (art. 136)
 - Seção II - Do Estado de Sítio (arts. 137 a 139)
 - Seção III - Disposições Gerais (arts. 140 e 141)
- Capítulo II - Das Forças Armadas (arts. 142 a 143)
- Capítulo III - Da Segurança Pública (art. 144)

TÍTULO VI - DA TRIBUTAÇÃO E DO ORÇAMENTO

- Capítulo I - Do Sistema Tributário Nacional
 - Seção I - Dos Princípios Gerais (arts. 145 a 149)
 - Seção II - Das Limitações do Poder de Tributar (arts. 150 a 152)
 - Seção III - Dos Impostos da União (arts. 153 e 154)
 - Seção IV - Dos Impostos dos Estados e do Distrito Federal (art. 155)
 - Seção V - Dos Impostos dos Municípios (art. 156)
 - Seção VI - Da Repartição das Receitas Tributárias (arts. 157 a 162)
- Capítulo II - Das Finanças Públicas
 - Seção I - Normas Gerais (arts. 163 e 164)
 - Seção II - Dos Orçamentos (arts. 165 a 169)

TÍTULO VII - DA ORDEM ECONÔMICA E FINANCEIRA

- Capítulo I - Dos Princípios Gerais da Atividade Econômica (arts. 170 a 181)
- Capítulo II - Da Política Urbana (arts. 182 e 183)
- Capítulo III - Da Política Agrícola e Fundiária e da Reforma Agrária (arts. 184 a 191)
- Capítulo IV - Do Sistema Financeiro Nacional (art. 192)

TÍTULO VIII - DA ORDEM SOCIAL

- Capítulo I - Disposição Geral (art. 193)
- Capítulo II - Da Seguridade Social
 - Seção I - Disposições Gerais (arts. 194 e 195)
 - Seção II - Da Saúde (arts. 196 a 200)
 - Seção III - Da Previdência Social (arts. 201 e 202)
 - Seção IV - Da Assistência Social (arts. 203 e 204)
- Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto
 - Seção I - Da Educação (arts. 205 a 214)
 - Seção II - Da Cultura (arts. 215 e 216)
 - Seção III - Do Desporto (art. 217)
- Capítulo IV - Da Ciência e Tecnologia (arts. 218 e 219)
- Capítulo V - Da Comunicação Social (arts. 220 a 224)
- Capítulo VI - Do Meio Ambiente (art. 225)
- Capítulo VII - Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso (arts. 226 a 230)
- Capítulo VIII - Dos Índios (arts. 231 e 232)

TÍTULO IX - DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS GERAIS (arts. 233 a 250)

ATO DAS DISPOSIÇÕES CONSTITUCIONAIS TRANSITÓRIAS (arts. 1º a 70)

ANEXO B – LEVANTAMENTO DAS IDEIAS PRÉVIAS DOS ESTUDANTES

ATIVIDADES ESCRITAS

01. Produção de texto informal envolvendo imaginação e criatividade com o apontamento de conceitos chave

Você tem um(a) amigo(a) que mora muito longe. Lá na terra dele(a) existem algumas coisas muito diferentes das coisas que acontecem por aqui. Este(a) seu(ua) amigo(a) está te falando por mensagem eletrônica (*Whatsapp*) que quer passar uns dias na sua casa. Ele(a) te perguntou onde vai para pegar um documento que o autoriza a andar em seu bairro. Ele(a) não entende o que são direitos e muito menos consegue entender o que é constituição e o que é ser cidadão, por isso também está te pedindo pra explicar essas coisas.

Imagine então que você está tendo essa conversa pelo “*WhatsApp*” com ele(a). Lembre-se que você precisa explicar direitinho sobre o documento que ele(a) quer, o que são os direitos e o que é ser cidadão porque ele(a) não entende absolutamente nada dessas coisas.

Não estamos preocupados com o tamanho do texto, mas é preciso lembrar que uma conversa dessas não é tão curta! Então, para que sua conversa tenha um rumo e faça o mínimo de sentido, vamos dar uma ajudinha: use pelo menos 10 das palavras a seguir.

VOTAR	ESCOLA	VIAGEM	MEU PAÍS	CASA
PRISÃO	HOSPITAL	SÍTIO	GOVERNO	SALÁRIO
MINHA CIDADE	EMPREGO	CONSTITUIÇÃO	ÔNIBUS	COMIDA
DOENÇA	DIVERSÃO	POLÍCIA	PROTESTOS	LIBERDADE

02. Produção de texto a partir de questões diretas mantendo a indicação de conceitos chave

Você sabe o que são direitos? Você sabe quando e a partir do que surgiram os direitos que você e sua família possuem? Você sabe o que é constituição? Você sabe o que fazer quando algum de seus direitos não é respeitado? E o que é ser cidadão? Existe alguma regra que você tem que cumprir para ser cidadão? E quando você já é um cidadão, existem regras?

Tente responder a estas perguntas a partir do que você já sabe e, para ajudar na organização de sua resposta, utilize ao menos 10 das seguintes palavras:

VOTAR	ESCOLA	VIAGEM	MEU PAÍS	CASA
PRISÃO	HOSPITAL	SÍTIO	GOVERNO	SALÁRIO
MINHA CIDADE	EMPREGO	CONSTITUIÇÃO	ÔNIBUS	COMIDA
DOENÇA	DIVERSÃO	POLÍCIA	PROTESTOS	LIBERDADE

ATIVIDADES ELETRÔNICAS E/OU VIRTUAIS

03. FORMULÁRIO ELETRÔNICO PARA PREENCHIMENTO ONLINE¹²⁹

CIDADANIA E DIREITOS NO BRASIL

Você sabe o que são direitos?

Você sabe quando e a partir do que surgiram os direitos que você e sua família possuem? Você sabe o que fazer quando algum de seus direitos não é respeitado?

E o que é ser cidadão?

Existe alguma regra que você tem que cumprir para ser ou quando é cidadão?

Responda às perguntas abaixo sobre esse tema e lembre-se que se trata de sua opinião! Aqui não há certo ou errado!

01. Leia as afirmações e opine:¹³⁰

- As escolas seriam melhores se os alunos pagassem mensalidades.
- Todos os políticos são ladrões, por isso, não precisamos de deputados nem de vereadores.
- Vacinação é um dos maiores programas da saúde e precisa continuar gratuita.
- Se a pessoa estiver falando algo que o prefeito não concorda é correto que alguém peça para ele ficar quieto.
- Músicas precisam passar pela aprovação de uma equipe que irá dizer se ela pode ser tocada publicamente ou não
- Se o país estiver em crise é importante cortar os recursos penitenciários, afinal se está preso merece ser castigado.
- Após o fim da ditadura, todos os agentes que cometeram crimes contra a humanidade foram punidos.
- O diretor da escola precisa conversar com os alunos para decidir como gastar

¹²⁹ Disponível em: < <https://forms.gle/pAjTQmt2oQyyRjTG9>>. Acessado em 09 de jul. 2020

¹³⁰ No formulário existe grade de múltipla escolha para todas as afirmações com as opções: Concordo, Não tenho Opinião e Discordo

os recursos recebidos.

- A Constituição Federal foi copiada de outro país
- Pessoas que não nasceram na nossa cidade não deveriam ter os mesmos direitos.
- As leis são assuntos muito difíceis, então só pessoas que moram em grandes cidades podem participar da criação de leis.
- Greves só atrapalham a cidade. Elas são erradas.
- Estudantes que não conseguem aprender precisam de atendimentos diferentes e mais tempo para fazer as atividades.
- Prender alguém por ser contra o governo é muito errado.
- Durante a ditadura só bandidos foram torturados ou mortos.
- Se eu tenho um problema grave de saúde e não tenho dinheiro para pagar pelo tratamento é justo que eu conviva com o problema e não procure o médico.
- Direitos humanos só defendem bandidos.
- O prefeito da cidade deve ser punido por não ter investido na canalização de água da chuva em um bairro que foi destruído pela enchente.
- Eu não vou à assembleia da associação dos moradores do bairro porque é perda de tempo.
- Se algum estudante não conseguir acesso aos equipamentos, ele precisa reprovar pois se eu consegui ele também que consiga.

02. Escolha 02 questões que você CONCORDOU e explique seus motivos.

03. Escolha 02 questões que você DISCORDOU e explique seus motivos.

04. Neste espaço você pode dar a sua opinião sobre um destes assuntos: (1) Sou cidadão completo. (2) Tenho todos os meus direitos garantidos. (3) Formulários como este me ajudam a aprender mais.

04. WORDCLOUD (NUVEM DE PALAVRAS)

O exemplo abaixo, que se refere ao *brainstorming*, aplicado como exemplo a um grupo de 34 professores, aponta resultados interessantes no sentido de perceber que o maior número de menções, quando provocados sobre a sua ideia de relação entre cidadania e constituição, foi feito aos termos “direito” e “direitos”. Outros conceitos ligados à ideia de garantias fundamentais também aparecem com relativo destaque, como “participação”, “igualdade”, “liberdade”. Porém é importante ressaltar que conceitos relativamente negativos, apesar de em menor número de menções, também estão presentes, como “obrigação”, “cumprir”, “regras” e até mesmo uma menção a “burrice”.

Cidadania e Constituição te lembram o quê?

Mentimeter



34

WordCloud resultante da provocação: Cidadania e Constituição te lembram o quê?
Produzido por nós e respondido por um grupo de 34 professores entre 23 e 28 jan. 2021.

ANEXO C – PROCEDIMENTOS BÁSICOS COM FONTES HISTÓRICAS

01. Quadro – Algumas problematizações possíveis num documento visual¹³¹ (FERRAZ, 1999).

Procedência de uma imagem	Quem fez? Onde? Quando? Para quem? Onde ficou? Houve alguma forma de exposição pública? Como foi sua recepção? Como foi sua conservação? Qual era a posição do(s) autor(es) da imagem na sociedade? E do(s) seu(s) destinatário(s)? É assinada? É dedicada a alguém? Encontra-se alguma inscrição no corpo da imagem ou no verso (fotografia)?
Finalidade de uma imagem	Por quem foi feita? Para quem? Sua finalidade foi bem sucedida? Seguiu um padrão anterior ou foi original? Qual sua importância para a sociedade em que se originou? Sua conservação atendeu aos desígnios de sua elaboração e confecção? Houve alteração posterior em sua forma e/ou conteúdo?
Tema ou Assunto	Qual o título? É um tema original ou seguiu modelo anterior? Existem temáticas secundárias? Como se articula(m) com a principal? Existem pessoas retratadas? Quem é/são? Quais são seus atributos? Que estão fazendo? Como se vestem? Existe alguma hierarquização no(s) tema(s)? Quais são os objetos retratados? Como eles aparecem? Qual a sua função dentro do tema? Pertencem às pessoas retratadas? Quais os atributos da paisagem? Relacionam-se com as pessoas retratadas? Relacionam-se com os objetos retratados? Qual é o tempo retratado (dia/noite; calor/frio; estação do ano; sol/claridade/névoa/chuva)? Existe indício de tempo histórico retratado? Que práticas sociais o conteúdo iconográfico é capaz de abordar?
Estrutura Técnico-Formal	Qual é o suporte (tela, parede, rocha, cartão, papel, chapa fotográfica, pôster, etc.)? Quais foram as técnicas e os materiais utilizados? Houve inovação ou utilizaram-se técnicas e/ou materiais conhecidos? Como se estrutura sua composição? Qual o papel desempenhado pela distribuição das cores, dos tons e das luminosidades? Existe alguma hierarquização formal? O aspecto formal intensifica ou enfraquece o entendimento temático? Qual o estilo adotado? Houve intenção de aproximação com a realidade? Existe alguma articulação entre o estilo e a sociedade retratada ou procedência do autor?
Simbolismo	Existem simbolismos identificáveis? Quais são? Permitem várias interpretações? Havia condições para os coetâneos à imagem identificarem os simbolismos? O(s) autor(es) escreveu(eram) algo a respeito de possíveis interpretações da imagem? Como se articulam os simbolismos com o tema?

¹³¹ Apesar de ter sido organizado para a análise específica de documentos visuais, entendemos que, em essência, os procedimentos apontados no quadro são válidos para as diferentes tipologias de fontes.

02. Síntese dos procedimentos de identificação de documentos históricos em sala de aula (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 96-100).

IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO – TIPOLOGIA DE FONTES PRIMÁRIAS	
Fontes materiais: utensílios, mobiliários, roupas, ornamentos (pessoais e coletivos), armas, símbolos, instrumentos de trabalho, construções (templos, casas, sepulturas), esculturas, moedas, restos (de pessoas ou animais mortos), ruínas e nomes de lugar (toponímia, entre outros).	
Fontes escritas: documentos jurídicos (constituições, códigos, leis, decretos), sentenças, testamentos, inventários, discursos escritos, cartas, livros de contabilidade, livros de história, autobiografias, diários, biografias, crônicas, poemas, novelas, romances, lendas, mitos, textos de imprensa, censos, estatísticas, mapas, gráficos e registros paroquiais, por exemplo.	
Fontes visuais: pinturas, caricaturas, fotografias, gravuras, filmes, vídeos e programas de televisão, entre outros.	
Fontes orais: entrevistas, gravações (de entrevistas, por exemplo), lendas contadas ou registradas de relato de viva-voz, programas de rádio e fitas cassete, por exemplo.	

IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO – NATUREZA DO DOCUMENTO		
Categorias a que pertencem os documentos	Exemplos de documentos	Propostas de questões sobre o documento
Documentos Oficiais	Leis, regulamentos e discursos, entre outros	O documento é oriundo de qual órgão? Foi feito por quem? Assinado por quem? Para quê? Diz respeito a quem e a quem?
Documentos que procuram descrever a realidade	Textos de historiadores, fotos atuais, narrativas orais e memórias, por exemplo	Quais as intenções do autor? Quais os julgamentos do autor? Quais circunstâncias influenciaram o autor?
Documentos que exprimem opinião, ideia e gosto, por exemplo	Textos de imprensa, caricaturas, gravuras e propagandas, entre outros	O que o autor propôs: contar um fato, defendê-lo, convencer o leitor da veracidade do que ocorreu, atacar o fato, explicar as causas e circunstâncias do fato? Para isso, o que o autor faz?
Documentos religiosos	Bíblia, Corão, imagens, pinturas e lápides, por exemplo	A qual religião pertence? Quem é o autor? Quais as relações com o deus evocado?
Documento que não exprime nada em particular, mas possui algum significado	Paisagens e objetos, entre outros	Qual a contribuição deste documento? Como podemos estudá-lo?

ANEXO D – FORMULÁRIO DO PROJETO CONSTITUIÇÃO

Formulário utilizado pela população para o envio de sugestões aos constituintes, resultando em 72.719 sugestões sistematizadas pelo SAIC – Sistema de Apoio Informático à Constituinte (MONCLAIRE, 1991, p. 57-60).

FAÇA, VOCÊ TAMBÉM, A NOVA CONSTITUIÇÃO

A Constituinte é um momento importante na vida de todos os povos e no destino das nações democráticas. É a oportunidade em que os cidadãos, usando do seu direito de voto, escolhem aqueles que, em seu nome e reunidos em Assembléia, decidem sobre o papel do Estado, a forma de governo, a ordem econômica e a organização social. A Constituição afeta a vida de todos os cidadãos, assegura os nossos direitos, protege as nossas prerrogativas, garante a nossa segurança e define os nossos deveres.

Este ano, como em outras oportunidades na História do Brasil, você vai eleger os futuros Constituintes, para que eles votem uma nova Constituição. O seu papel e os seus direitos de cidadão não terminam, no entanto, na hora em que você coloca o seu voto na urna e escolhe quem vai representá-lo.

Pela primeira vez, em muitas gerações, você vai poder colaborar, dizendo o que pensa da Constituinte e o que espera da nova Constituição.

O Congresso dá a você a oportunidade de também participar na elaboração da nova Constituição. Para isso basta preencher o formulário que se encontra no verso. Assim você estará, democraticamente, manifestando sua opinião, para que a Assembléia Nacional Constituinte saiba o que você pensa, o que você espera e o que você deseja da futura Constituição brasileira.



VOCÊ TAMBÉM É CONSTITUINTE, PARTICIPE!





DOBRE AQUI

Contrato
ECT/SENADO
FEDERAL



SENADO FEDERAL
Comissão de Constituição e Justiça
Brasília — DF

70160

IMPRESSO NO CENTRO GRÁFICO DO SENADO FEDERAL

DOBRE AQUI

--	--	--	--	--

Endereço

Remetente

COM VOCÊ NA CONSTITUINTE



VOCÊ TAMBÉM É CONSTITUINTE, PARTICIPE!

COLE AQUI

[illegible]



Centro de Informática e
Processamento de Dados do Senado Federal

Estes dados são solicitados com o objetivo de relacionar as sugestões propostas com os diversos segmentos da sociedade.

Você não é obrigado a informá-los, mas, caso queira colaborar, marque com "x" em cada campo a opção em que você se encaixa.

01 Sexo

- ☐ 01 – Masc.
☐ 02 – Fem.

02 Morador

- ☐ 01 – Rural
☐ 02 – Urbano

03 Estado _____

Município _____

04 Grau de Instrução

- ☐ 01 – Analfabeto
☐ 02 – Primeiro grau incompleto
☐ 03 – Primeiro grau completo
☐ 04 – Segundo grau incompleto
☐ 05 – Segundo grau completo
☐ 06 – Superior incompleto
☐ 07 – Superior completo
☐ 08 – Pós-graduação

05 Estado Civil

- ☐ 01 – Solteiro
☐ 02 – Casado
☐ 03 – Viúvo
☐ 04 – Divorciado
☐ 05 – Outros

06 Faixa Etária

- ☐ 01 – 10 a 14 anos
☐ 02 – 15 a 19 anos
☐ 03 – 20 a 24 anos
☐ 04 – 25 a 29 anos
☐ 05 – 30 a 39 anos
☐ 06 – 40 a 49 anos
☐ 07 – 50 a 59 anos
☐ 08 – Acima de 59 anos

07 Faixa de Renda

- ☐ 01 – Até 1 Salário Mínimo
☐ 02 – Mais de 1 a 2 S.M.
☐ 03 – Mais de 2 a 3 S.M.
☐ 04 – Mais de 3 a 5 S.M.
☐ 05 – Mais de 5 a 10 S.M.
☐ 06 – Mais de 10 a 20 S.M.
☐ 07 – Mais de 20 S.M.
☐ 08 – Sem rendimento

08 Atividade

- ☐ 01 – Agropecuária, extr. veg., pesca
☐ 02 – Indústria de Transformação
☐ 03 – Indústria de Construção
☐ 04 – Outras atividades industriais
☐ 05 – Comércio de mercadorias
☐ 06 – Prestação de Serviços
☐ 07 – Administração Pública
☐ 08 – Atividades Sociais
☐ 09 – Transportes
☐ 10 – Comunicação
☐ 11 – Outras Atividades

O corpo deu entrada neste Instituto às 20.15 horas do dia 21/ agosto / 1973, acompanhado da Guia n.º 46/71, da 3ª D. P. C. A necrópsia foi iniciada às 17.00 horas do dia 22/ agosto / 1973.

DESCRIÇÃO:

Trata-se de cadáver de um indivíduo adulto, aparentando 50 anos de idade, paço claro, sem defeitos físicos, barba por fazer de alguns dias, trajando um pijama cor de vinho com bolinhas brancas em estado de novo, limpo, sem mancha ou solução de continuidade e abotoado.

(se necessário continuar em folha apropriada)

folha anexa →

DISCUSSÃO: O diagnóstico diferencial deve ser feito entre enforcamento e estrangulamento. Todos os sinais (sulcos no pescoço e algumas equimoses e escoriações) encontrados no corpo são compatíveis com enforcamento.

Não havendo sinais de tortura ou violência e não se defere opinião que são fortes os indícios de suicídio.

CONCLUSÃO:

(vide gráfico(s) n.º(s) 1, 2, 2A, 3 e 4 anexo(s). e as fotografias n.º 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 devidamente rubricados.

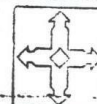
Morte por asfixia devido a enforcamento com fortes indícios de suicídio.

RESPOSTAS AOS QUESTITOS:

- 1.º) Sim 2.º) Asfixia por enforcamento
3.º) Constante do pescoço 4.º) Sim: asfixia (vide conclusão)

Brasília-DF, 22 de agosto de 1973, às 18.00 horas,

a) — [Assinatura] — Perito Relator
b) — [Assinatura] — Segundo Perito

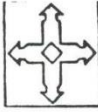


G D F

SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA
PCDF-DPT

AUTENTICO para os devidos efeitos a presente fotocópia que é fiel reprodução do original que me foi apresentado.
Brasília, 21 de Agosto 1973

Director: [Assinatura]



GDF - SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA

PC - CPT - INSTITUTO DE MEDICINA LEGAL

Fls 27. *trabalho*

CONTINUAÇÃO DO LAUDO N.º 388/73

Referente a: Henrique Cintra Ferreira de
OrnellasDESCRIÇÃO - cont.

Ao exame externo, feita região por região, minuciosamente, verificamos:

- 1º Os sinais de morte tais como: lívres (esquema nº 1) de coloração amarelada e fixos na nuca, no dorso e nas regiões posteriores do abdômen e das pernas; rigidez cadavérica completa e intensa; temperatura corporal em equilíbrio com o ambiente;
- 2º Leitões ungueais amarelados;
- 3º Um sulco (esquema nº 2) oblíquo para baixo da direita para a esquerda, indo do meio da região supra-oclival até a altura do bordo posterior do músculo esterno-clavicular esquerdo com 0,5 cm de largura, superficial e mostrando equidose amarelada na sua leito;
- 4º Um sulco (esquema nº 3) com as características do anterior na metade direita da nuca e ligeiramente oblíquo para cima e para a direita;
- 5º Distintas excoriações (esquema nº 4) nas regiões rotulianas e na face anterior do terço médio da perna esquerda;
- 6º Apagadas equimoses arcuadas (esquema nº 4) nas regiões torácica direita e mesogástrica. Nenhum outro sinal encontramos em toda a superfície corporal, couro cabeludo e introitos dos orifícios naturais (boca, nariz, anus, ouvidos). Não havia sinal cutâneo-mucoso de ação de substância tóxica ou de energia elétrica, térmica, sonora, etc.

Ao exame interno (fotografias)

VISTO: *[assinatura]* - DIRETOR

anexas), após a incisão em Y e a retirada do platô condro-esternal, das cavidades torácica e abdominal e de todas as vísceras não encontramos qualquer alteração anatomo-patológica aguda, e muito menos traumática ou química além das encontradas comumente nas apixias por constrição do pescoço; não encontramos nas citadas cavidades líquido de qualquer espécie. Macroscopicamente não verificamos qualquer alteração visível que pudesse levantar suspeita de envenenamento, mas para o exame toxicológico retiramos: fragmentos do coração, do fígado, de um dos rins, de um dos pulmões, do bazo, todo o estômago e seu conteúdo. A coleta do material foi feita por solicitação do Dr. Celso Menicucci para não deixar qualquer dúvida posterior. Devemos ressaltar que o exame interno foi realizado após a primeira fase do embalsamamento pela técnica endo arterial, usando-se: formol, álcool, glicerina, mercurio ocreo e merthiolate, visto que tínhamos, digo, não tínhamos razões técnicas para suspeitar de envenenamentos. O Toxicologista estará advertido para o fato relatado.

O corpo foi embalsamado por ordem superior pelo Dr. Isaac Benito Ribeiro.

O Dr. Celso Menicucci acompanhou todas as etapas da necropsia e do embalsamamento.

Continua na CONCLUSÃO, LEXO, DISCUSSÃO

- a) —
b) —

Isaac Benito Ribeiro
Isaac Benito Ribeiro

Perito Relator	GDF
Segundo Perito	SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA
	PCDF-CPT
AUTENTICO para os devidos efeitos a presente fotocópia que é fiel reprodução do original que me foi apresentado.	
Brasília, 31 de Ago, 1973	
Director	<i>[Assinatura]</i>



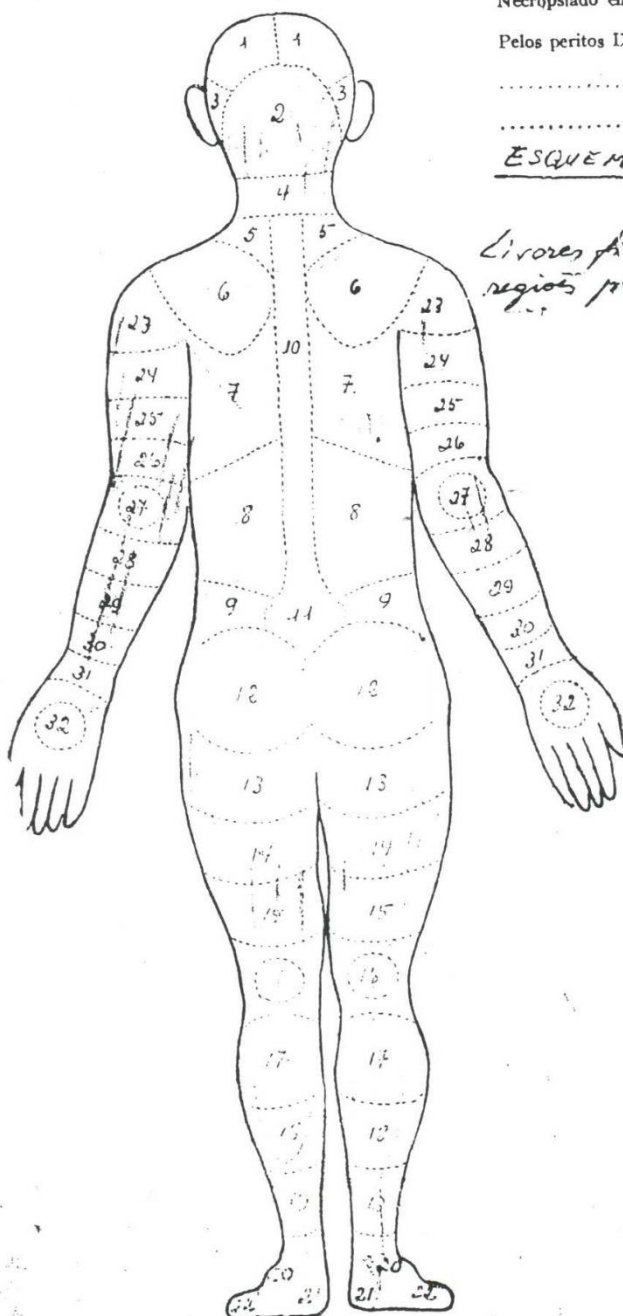
GDF. SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA

D. P. T. - INSTITUTO DE MEDICINA LEGAL

Fls 28. 4186000

Esquema das lesões localizadas na face posterior do cadáver de Hernandes C. F. de OrellanaNecropsiado em... 22. 8. 53Pelos peritos Drs. Hernandes C. F. de OrellanaESQUEMA Nº 1

Livores fixos nas regiões posteriores



- REGIÕES:
- 1 — Parietal
 - 2 — Occipital
 - 3 — Temporal
 - 4 — Cervical
 - 5 — Supre-escapular
 - 6 — Escapular
 - 7 — Dorsal
 - 8 — Lombar
 - 9 — Ilíaca
 - 10 — Lombodilíica
 - 11 — Sacro-coccigea
 - 12 — Glútea
 - 13 — Têrço superior da coxa
 - 14 — Têrço médio da coxa
 - 15 — Têrço inferior da coxa
 - 16 — Poplitêa
 - 17 — Têrço superior da perna
 - 18 — Têrço médio da perna
 - 19 — Têrço inferior da perna
 - 20 — Maleolar externa
 - 21 — Calcânica
 - 22 — Borda externa do pé
 - 23 — Deltoídiã
 - 24 — Têrço superior do braço
 - 25 — Têrço médio do braço
 - 26 — Têrço inferior do braço
 - 27 — Cotovêlo
 - 28 — Têrço superior do antebraço
 - 29 — Têrço médio do ante braço
 - 30 — Têrço inferior do ante-braço
 - 31 — Punho
 - 32 — Face dorsal da mão

FIGURA Nº

D. P. T. - mod. 20



GDF - SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA *Fl. 29. T. 111.00*

D. P. T. - INSTITUTO DE MEDICINA LEGAL

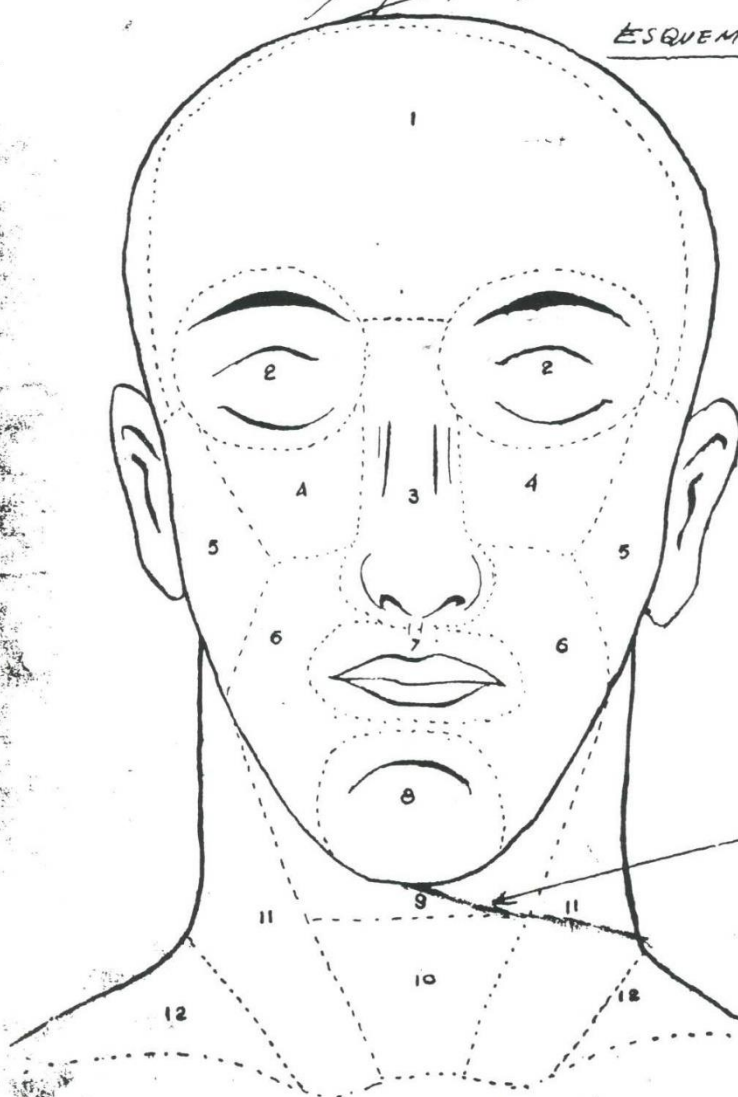
Esquema das lesões localizadas na face e pescoço do cadáver de *Henrique*

C. F. de Ornellas

necropsiado em *22.8.73*

pelos peritos Drs. *[Signatures]*

ESQUEMA N.º 2



REGIÕES :

- 1 -- Frontal
- 2 -- Orbitárias
- 3 -- Nasal
- 4 -- Malares
- 5 -- Masseterinas
- 6 -- Bucinadoras
- 7 -- Labial
- 8 -- Mentoniana
- 9 -- Supra-hióidea
- 10 -- Infra-hióidea
- 11 -- Carotidianas
- 12 -- Supraclaviculares

sulco com 0,5 cm de largura e sup. frnt.

FIGURA N.º

D. P. T. - mod. 06

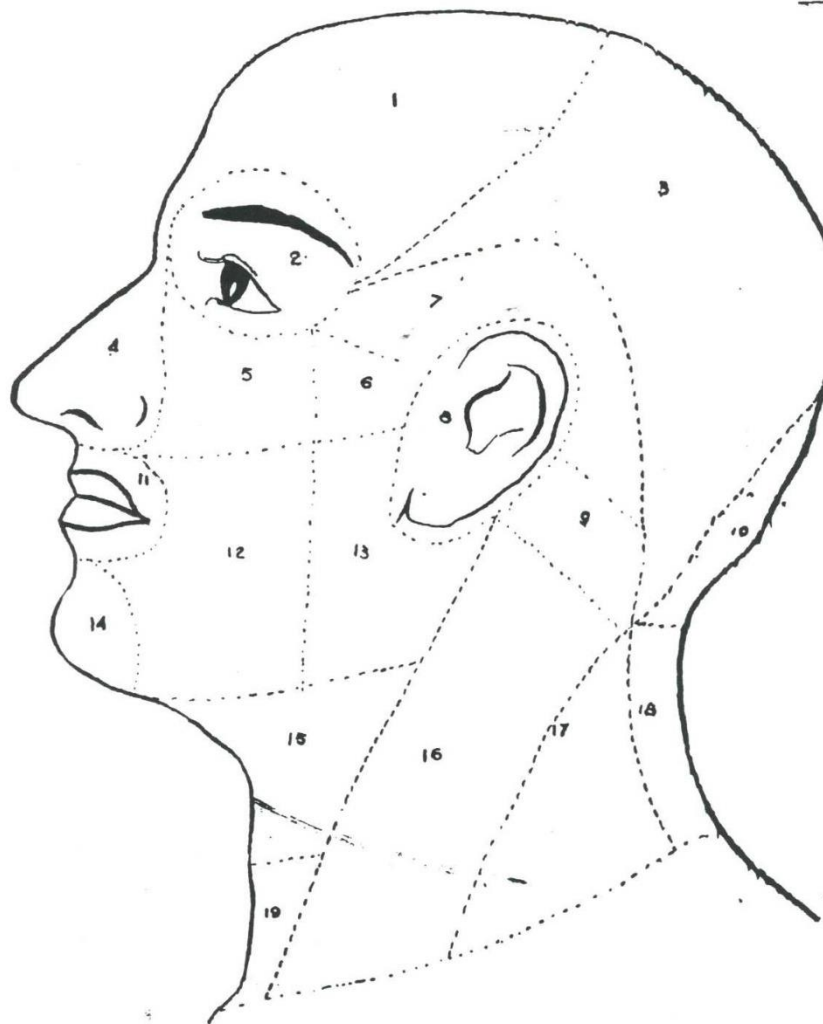


GDF - SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA

D. P. T. - INSTITUTO DE MEDICINA LEGAL

Fl. 30. *484/73*

Esquema das lesões localizadas na face esquerda da cabeça do cadáver de

*Henrique C. F. de Ornellas.*necropsiado em *22.8.73*pelos peritos Drs. *Henrique de A. Silva*
*João S. S. Silva*ESQUEMA 2A

REGIÕES:

- 1 — Frontal
- 2 — Orbital
- 3 — Parietal
- 4 — Nasal
- 5 — Malar
- 6 — Zigomática
- 7 — Temporal
- 8 — Auricular
- 9 — Mastóidea
- 10 — Occipital
- 11 — Labial
- 12 — Mandibular
- 13 — Mandibular
- 14 — Mandibular
- 15 — Mandibular
- 16 — Mandibular
- 17 — Mandibular
- 18 — Mandibular
- 19 — Mandibular

FIGURA N.º

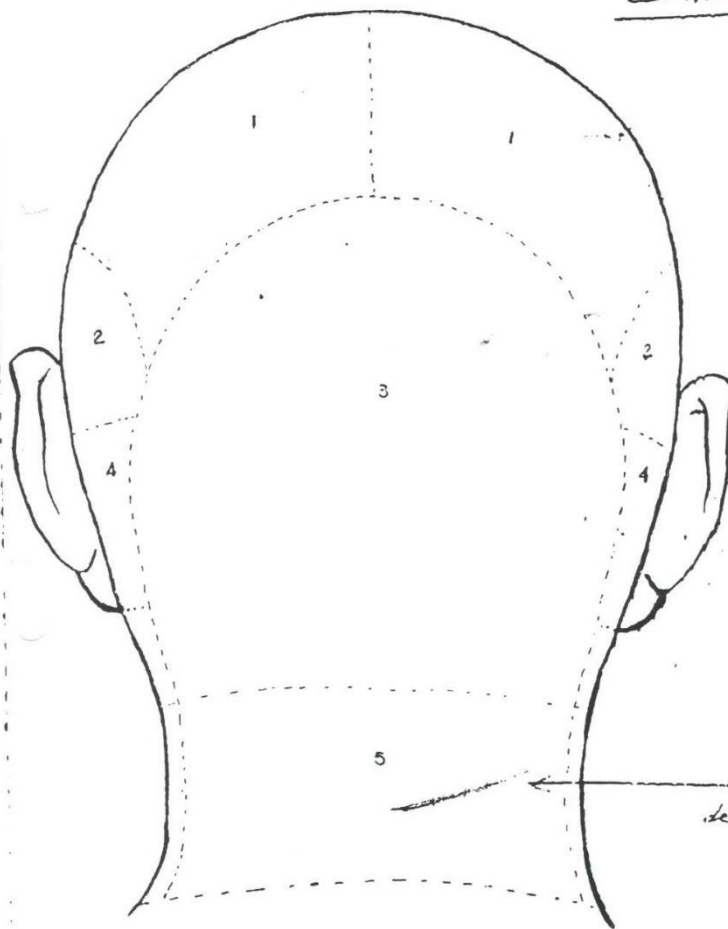


GDF - SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA

D. P. T. - INSTITUTO DE MEDICINA LEGAL

Fls. 31. *TRACASSA*

Esquema das lesões localizadas na face posterior da cabeça do cadáver de

*Henrique C. F. de Ornellas*necropsiado em *22.8.75*pelos peritos Drs. *Fernando A. F.*ESQUEMA N° 3

REGIÕES :

- 1 -- Parietais
- 2 -- Temporais
- 3 -- Occipital
- 4 -- Mastóideas
- 5 -- Nuca

*Sulco com 0,5 cm
de largura - e superficial.*

FIGURA N.º



GDF - SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA

D. P. T. - INSTITUTO DE MEDICINA LEGAL

Fls 32. 7/19/66

Esquema das lesões localizadas na face anterior do cadáver de

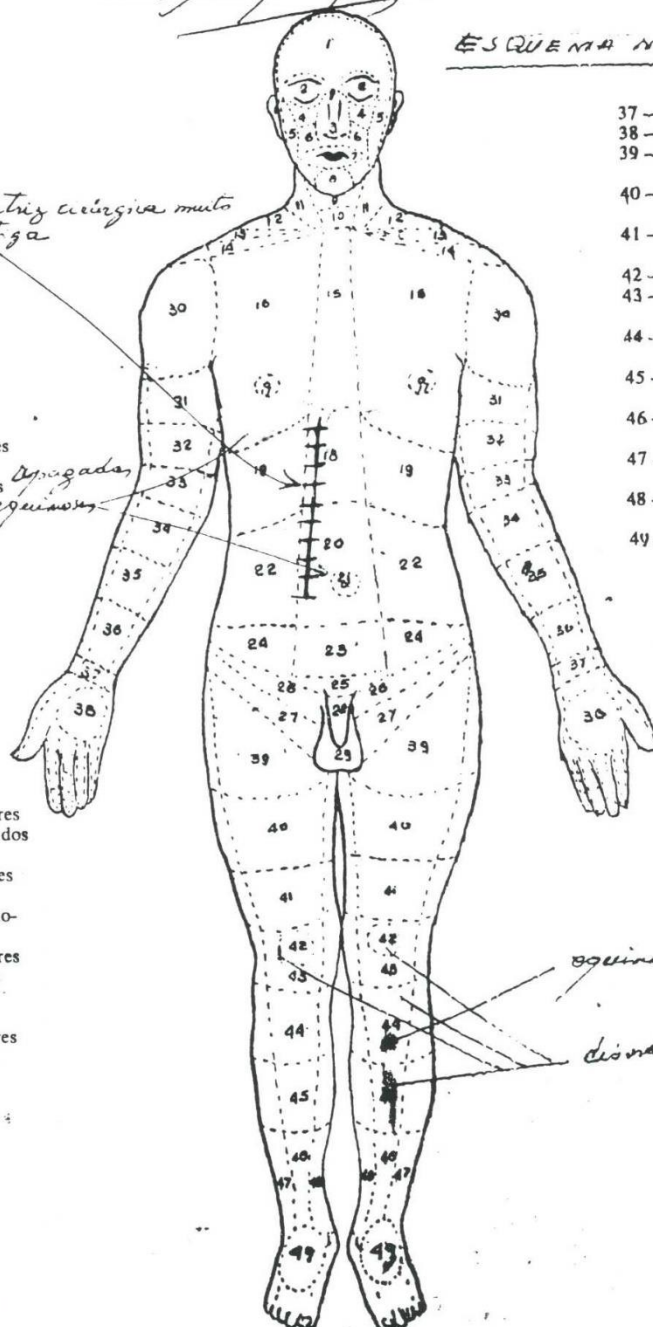
*Henrique C. F. de Ornellas*necropsiado em *22. 8. 73*pelos peritos Drs. *H. Gomes*

ESQUEMA N.º 4

REGIÕES:

- 1 — Frontal
- 2 — Orbitárias
- 3 — Nasal
- 4 — Malares
- 5 — Masseterinas
- 6 — Bucinadoras
- 7 — Labial
- 8 — Mentoniana
- 9 — Supra-hióidea
- 10 — Infra-hióidea
- 11 — Carotidianas
- 12 — Supraclaviculares
- 13 — Claviculares
- 14 — Infraclaviculares
- 15 — Esternal
- 16 — Torácicas
- 17 — Mamárias
- 18 — Epigástricas
- 19 — Hipocôndrios
- 20 — Mesogástrica
- 21 — Umbilical
- 22 — Flancos
- 23 — Hipogástrica
- 24 — Fossas ilíacas
- 25 — Pubiana
- 26 — Inguinais
- 27 — Crurais
- 28 — Peniana
- 29 — Escrotal
- 30 — Têrços superiores
- 31 — Têrços médios dos braços
- 32 — Têrços inferiores dos braços
- 33 — Pregas dos cotovelos
- 34 — Têrços superiores dos antebraços
- 35 — Têrços médios dos antebraços
- 36 — Têrços inferiores dos antebraços

- 37 — Punhos
- 38 — Côncavos das mãos
- 39 — Têrços superiores das coxas
- 40 — Têrços médios das coxas
- 41 — Têrços inferiores das coxas
- 42 — Rotulianas
- 43 — Faces anteriores do joelho
- 44 — Têrços superiores das pernas
- 45 — Têrços médios das pernas
- 46 — Têrços inferiores das pernas
- 47 — Lateral externa das pernas
- 48 — Lateral interna das pernas
- 49 — Dorso do pé



Fls. 14 *testemunha*

tado algum livro ao preso HENRIQUE ONELLAS FERREIRA GENTRA, respondeu que sim, determinara ao Of de Dia que lhe emprestasse 1 (um) / livro sobre a vida de Camões, o que foi feito, tendo atendido desse modo, a solicitação do próprio preso. Perguntado se o senhor tinha conhecimento de que o preso estava doente, ou sofria de alguma doença (física ou psíquica), respondeu que não, porque o médico da Unidade - Dr. COSTA que o havia atendido naquela manhã, cerca das / nove horas lhe havia declarado haver examinado o prisioneiro e não ter constatado nenhuma anomalia, inclusive que sua pressão arterial / estava normal (13:8). Perguntado como julga o senhor que se deu o enforcamento do citado preso, e se tinha conhecimento de causa - / motivo, respondeu julgar que o preso subiu em cima da sua mala, a qual estava caída abaixo de seus pés; se amarrrou pelo pescoço e a / nós, com os próprios pés empurrou a mala citada para traz. Quanto / a segunda parte da pergunta de conhecimento, pois não teve contacto algum anterior, com o senhor HENRIQUE ONELLAS FERREIRA GENTRA, prisioneiro. Perguntado o que sabe o senhor sobre a vida progressa do senhor HENRIQUE ONELLAS FERREIRA GENTRA, respondeu apenas o que / lhe foi dito pelo enviado da Polícia Federal, que julga chamar-se / Dr. WILDERFANDO, que aqui veio cerca de quinze horas e trinta minutos, o qual lhe disse que o citado preso era pessoa altamente envolvida em atos criminosos na região do Noroeste do Paraná e posteriormente o que foi publicado nos jornais. E como nada mais disse não lhe foi perguntado, deu o encerramento do inquérito por findo o presente depoimento. Segunda testemunha - LUIZ FELIPPE AGOSTINI, 28 anos, natural de São Francisco do Sul - SC, filho de FELIPPE / AGOSTINI e RACHELA AGOSTINI, solteiro, militar, Primeiro Tenente Médico, residente no 668 A 1.º, servindo no mesmo, depois do compromisso de dizer a verdade, disse que no dia vinte do corrente mês aproximadamente às dez horas, o Capitão SANTOS - S2 da Unidade - solicitou o seu comparecimento ao presídio para examinar o preso HENRIQUE ONELLAS FERREIRA GENTRA, que se dizia sofrer de pressão baixa. Ao chegar a cela, o preso afirmou sofrer de pressão baixa e que só se recuperava com a aplicação de um (1) medicamento chamado "DOCA". Fez um exame geral fixando mais na verificação de sua pressão arterial e batimentos cardíacos - nada constando de anormal. O preso / mostrava-se, apenas, um pouco ansioso por seu estado de saúde, ficando tranquilo pela afirmação de que seu estado de saúde era normal e que passaria a vê-lo diariamente. Dia vinte e um do corrente mês, quando se encontrava de "PLANTÃO" no H Gu Br", foi informado / pelo Sargento Adjunto desta Unidade - cerca de duas horas da manhã de que o citado preso afirmava estar passando mal. Como conhecia /

Fls. 15. *Arquivos*

o seu estado geral mandou que fosse o mesmo medicado com uma ampola de Gluconato de Cálcio. No mesmo dia, por volta das oito horas da manhã novamente, o qual se encontrava na seguinte situação: Orientado no tempo e no espaço, queixando-se de insônia na noite anterior/ e de falta de apetite. Fez um exame mais detalhado do que o do dia/ anterior constante de verificação de pressão, temperatura, batimentos cardíacos, movimentos respiratórios e exame da cavidade oral - nada encontrado de anormal. Receitou 1 (um) vidro de Multivitamin para compensar a diminuição do apetite, e 1 (um) comprimido de Diem/ pan que seria dado a ele às vinte horas, sendo o Of de Dia alertado para tal medicação. Perguntado se teve o senhor alguma conversa com o preso, como médico, e pode narrar algo dessa conversa, respondeu/ sintetizando, causou-me surpresa o desfecho final, visto que o refe-
rido preso estava bastante preocupado com a sua saúde, tendo medo /
de morrer abruptamente, sem assistência médica e ao final da última
consulta o mesmo estava aceitando bem sua situação de preso e de bô
as condições de saúde. E como não mais disse nem lhe foi pergunta-
do, deu o encerramento do inquérito por findo o presente depoimento.

Terceira testemunha - LUIZ PEREIRA DE LIMA, 24 anos, natural de Ca-
razinho-RS, filho de WALDEMAR ALVES DE LIMA e GEROLIMA PEREIRA DE /
LIMA, solteiro, Militar, 3ª (Terceiro) Sargento, residente no 8º GA
AAé, servindo no mesmo, depois do compromisso de dizer a verdade, /
disse que aproximadamente às quatorze horas e trinta minutos de vin-
ta e um do corrente mês, estando de serviço de Comandante da Guarda
do quartel, recebeu a ordem do Of de Dia de prender o Soldado 131 -
ALVARO DE SOUZA, na CELA (cela especial), tendo se dirigido em /
companhia do Of de Dia para tal local a fim de verificar o estado/
da mesma. Há 1 (uma) chave geral que abre a porta que dá acesso às/
celas, que foi aberta. A seguir juntamente com o Oficial de Dia pes-
sando frente à 2ª (Segunda) cela onde estava o senhor FRIQUE OR-
TELLAS FERREIRA COSTA, constatou que não havia ninguém na cama co-
mo normalmente acontece, tendo sido suas atenções despertadas para/
a colocação de 1 (um) cobertor M.O que separava o quarto do banhei-
ro. O oficial de Dia - Ten SOUZA, e o declarante chamaram várias ve-
zes pelo preso não tendo sido atendidos. Solicitou aquele Oficial /
de Dia - a seguir - ao preso da cela vizinha (anterior) que lhe des-
se o nome do seu companheiro. O preso chamou várias vezes em voz al-
ta pelo seu companheiro e não obteve resposta e abaixando-se o de-
clarante, disse: "Acho que o homem se suicidou"... A seguir o Ofici-
al de Dia ordenou-lhe: "Permaneça aqui que vou chamar o Subcorandan-
te, determinou este ao declarante que abrisse a cela - o que foi /
feito com certa dificuldade porque a cama do preso não permitia a/

Fls. 16. *apud*

abertura fácil da cela, tendo sido necessário elevar a cabeça da citada cara, no que foi auxiliado pelo Subcomandante. Ao penetrarmos na CELA, o Subcomandante antecedeu e afastando o cobertor V.O colocado dividindo os 2 (dois) compartimentos, verificou / que o preso estava de costas para ele (Sub Cmt), suspenso pelo / cinto e gravata amarrados ao basculante, com os braços pendidos ao lado do corpo e suspenso do solo cerca de 20 (vinte) centímetros. / Havia perto de seus pés 1 (uma) mala, supondo tenha sido utilizada pelo preso na realização de seu intento de enforcar-se. O Subcomandante pegou o pulso esquerdo e ordenou chamar o médico que não foi encontrado (aproximadamente quinze horas e trinta minutos). Declarou ainda que as demais providências foram tomadas pelo Subcomandante e Oficial de Dia, tendo o senhor Comandante comparecido também ao local. Recebeu ordem de manter sigilo sobre o assunto o que cumpriu e foi a seguir ocupar sua função de Comandante da Guarda; / somente retornando ao local (CELA) na ocasião em que vieram componentes da Polícia Federal que realizaram detalhes periciais, tendo ficado do lado de fora da CELA. Posteriormente, cumprindo ordens, / auxiliou ao Cb Enfermeiro a retirar da CELA o preso que já havia / sido colocado na maca da ambulância para levá-lo até aquela viatura. Enfatizou que quem retirou o enforcado da situação em que se / encontrava foram os peritos da Polícia Federal. Realizado tal trabalho voltou a sua função de Comandante da Guarda, tendo antes, / por ordem do Senhor Coronel Comandante, recolhido todos os pertences do referido senhor, tendo-os colocado dentro da mala e a entregue a 1 (um) elemento da Polícia Federal. A entrega de todos os / pertences foi feita na presença de um senhor da Polícia Federal de cabelos totalmente grisalhos. "Foi interrompido o presente depoimento às doze horas para o almoço, sendo reiniciado às treze horas e quinze minutos". Perguntado se como Comandante da Guarda do Quartel, teve conhecimento de que o preso HENRIQUE ORIELLAS FERREIRA / GIMPA estava doente ou se mostrava em estado anormal, respondeu / que soube através de seu antecessor (Cmt da Gda) que o referido / preso havia se mostrado em estado anormal (gritando) na noite anterior. Esclareceu ainda, que tais gritos eram referentes a não conseguir dormir, o referido preso. Perguntado se houve algum motivo, no seu entender, ao que saiba, determinante para que o preso suicidasse, respondeu que desconhecia, afirmando entretanto que durante o seu serviço nada houve de anormal relativamente a tais presos. / Quarta testemunha - JOELMAR DE AMORIM SOUZA, 25 anos, natural de Recife - PE, filho de JOEL DE ALBUQUERQUE SOUZA e DALVA DE AMORIM SOUZA, solteiro, militar, Segundo Tenente R/2, residente no 8º GAA. / Aé, servindo no mesmo, depois do compromisso de dizer a Verdade, /

Fls. 17. *manuse*

disse que no dia vinte e um de agosto do corrente ano, quando se / encontrava de serviço de Oficial de Dia no 3º BATALHÃO, aproximadame- / te às quatorze horas e trinta minutos, foi chamado pelo Sr Major / Subcomandante do Grupo, recebendo ordens para recolher à cela (pri- / são especial) o Cd nº 131 - ANTONIO ALMEIDA FERREIRA. Ato continuo / resolveu proceder a uma visita nas celas, acompanhado do 3º Sar- / gento LAZZE, Comandante da Guarda do Quartel, que em passando no / corredor interno das prisões, que dá acesso as celas, ao passar pe- / la cela do preso ONTELLAS notou a ausência do mesmo. O Sgt LAZZE, / ao abaixar-se para olhar o interior da cela, notou algo estranho e, / suspenso, chamou a sua atenção, pedindo que verificasse também o / que lá se passava. Ao olhar por um dos vãos da porta da cela viu / algo pendurado que imediatamente concluiu, juntamente com o Cmt da / Guarda, haver o referido preso suicidado. Notou tão somente as par- / tes inferiores dos membros (pernas e pés); tendo em vista que ha- / via impedindo a visão uma manta-(cobertor de 1,5 V.O) colocada ver- / ticalmente entre o sanitário e o dormitório da referida cela, acre- / ditando o declarante que o preso ONTELLAS premeditara a colocação / do anteparo (cobertor) a fim de chegar a bom termo o seu ato de au- / to encarceramento, sem que ninguém percebesse. A par do que havia / presenciado imediatamente participou o ocorrido ao Sr Maj Subcoman- / dante que, juntamente com o declarante participou ao Sr Cel Coman- / dante da Unidade. E como nada mais disse nem lhe foi perguntado, / deu o encarregado do inquérito por findo o presente depoimento, às / quinze horas e vinte minutos, e de como assim ficaram as testemu- / nhas as referidas declarações, mandou o Major WILSON PINTO DE OLI- / VEIRA, encarregado deste inquérito lavrar o presente auto, que, li- / do e achado conforme, vai por ele rubricado e assinado pelas teste- / munhas e corrigido Primeiro Sargento MAGIR NOIA DO CARMO, servindo / servindo de escrivão, que o escreveu.

Wilson Pinto de Oliveira
WILSON PINTO DE OLIVEIRA - Major
(Encarregado do inquérito)

José Antonio Pires Gonçalves
JOSE ANTONIO PIRES GONÇALVES - Maj
(Testemunha) AG - 485.46

LUIZ FELIPE ASSIS
LUIZ FELIPE ASSIS - 1º Ten Med
(Testemunha)

Fls. 18. *manuse*

Laerte Ferreira de Lima
LAERTE FERREIRA DE LIMA - 3º Sgt
(Testemunha)

João Carlos de Lima
JOÃO CARLOS DE LIMA - 2º Ten R/
(Testemunha)

Magir Noia do Carmo
MAGIR NOIA DO CARMO - 1º Sgt
(Escrivão)

03. Qualificação e depoimento de Abelardo de Araújo Moreira:

38

CONCLUSOS

Aos catorze dias do mês de outubro de mil novecentos e setenta e cinco, faço conclusos ao Sr. Delegado; do que lavro este termo. Eu, _____, Escrivão, o datilografei e subscrevi.

DESPACHO

Presente o indiciado ABELARDO DE ARAUJO MOREIRA, seja qualificado, interrogado e progressado.

Sejam ouvidos em interrogatório complementar os indiciados NUNO FERREIRA e OSMAIDO ALVES.

Oficie-se ao Il. Juiz Auditor, comunicando a prisão de indiciados.

Colha-se material gráfico de NUNO FERREIRA e com o papel apreendido encaminhe-se ao I.P.T. p/ exame pericial.

Out., 14/10/75.-

Osmaido Alves
DELEGADO

RECEBIMENTO

Recebi os autos na data _____ do que lavro este termo. Eu, _____, Escrivão, o datilografei e subscrevi.

ESQUERDO DA MÃO DE
DA MÃO DE

N

ENS

REITA
QUERDA
FEITO
ESQUERDO
DA MÃO DE
DA MÃO DE
DIREITA
ESQUERDA

ARIDADES F

TO
DE OURO
LEPORINOS O
LAÇA O DEFET.

COMPLETA
N NERVOSA
CA
FANTE
OU PELE
STRANGEI
AL. HOMENS
SINIZADA (MUL
ARIDADES NO A

RIDADES FIS

JE REGIONAL
S PINTADOS O

AFICO O SEXO
EM PARCIAL
DE RNADA
A S SARAARA
A GULA OU MI
APATOS DE S
S
ERNA S ARTIFIC
RACO S ARTIFIK
NCELHAS LIGAT

RIDADES FIS

ICA
NTADO

AGERADO
USMO
ORIENTAIS
A MENTAL
S ESPECIFICAR

IFICACÃO

Como adiante se vê do auto de qualificação, interrogatório e vida progressa / de ABELARDO DE ARAUJO MOREIRA e complementar de OSWALDO ALVES e LUIZ CONZAGA MOREIRA, de cópia do officio de nº 213 ao H.M. Juiz Auditor, e cópia do officio de nº 331 dirigido ao Instituto de Polícia Técnica, solicito ao pericia grafotécnica, certificar haver dado fiel e integral cumprimento aos termos contidos no despacho / retro. O referido é verdade e dou fé.

Ctba., 14 de outubro de 1.975.-

Atílio
ESCRIVÃO

ATILIO MOREIRA
ESCRIVÃO - R. G. 122.565



REF ID: A66740

SSP-204

Secretaria de Segurança Pública

DELEGACIA ESP. DE ORDEM POLITICA E SOCIAL

Auto de Qualificação e Interrogatório

5:00

horas do dia quatorze de mês de Outubro

de mil novecentos e **setenta e cinco**

de Curitiba-Paraná.

Delegacia de Ordem Política e Social

onde se achavam presentes o Senhor

19410. Titular, Bél.OZIAS ALGAUER

comigo escrevão de seu cargo, ao final assinado,

pareceu o acusado, o qual, às perguntas da autoridade respondeu como segue:

1. seu nome? ABELARDO DE ARAUJO MOREIRA

Estado Geral:

Qual sua nacionalidade? Brasileiro

nasceu? Visoza-Minas Gerais

• seu estado civil? **casado**

• sua idade? 44 anos (24/02/1.931)

• sua filiação? Ciro Bolivar Moreira e de Maria Vidigal Moreira

9 sua residência? Rua Das Perdizes, s/nº-Arapongas-Pr.

• seu modo de vida ou profissão? Médico

o lugar onde exerce a sua atividade? Casa de Saúde Santa Rita - Arapongas-Pr.

• sua religião? não possui

1 processado? não Qual o crime?

Tem a escrever? sim - grau de instrução superior

depois de identificado da acusação que lhe é feita passou o acusado

Interrogado pela autoridade, respondendo o seguinte: Que o interrogado veio ao Paraná no ano de 1.951 e aqui cursou a Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Paraná, concluindo o curso em 1.957, e participou de atividades no Diretório Acadêmico Nilo Cairo ligado ao setor esportivo e também

continuação do interrogatório de ABELARDO DE ARAUJO MOREIRA (Fig 3)

agrícolas e ainda nessa ocasião o interrogado deu uma orientação de ordem médica que consistia em uma dieta, e disse-lhe / ainda que havia necessidade de que se realizassem mais exames dizendo "JONAS" que oportunamente voltaria; Que o interrogado dentro de aproximadamente um mês recebeu nova visita de "JONAS" e lhe perguntou como estava se sentindo tendo este respondido que o seu problema não era mais só de doença e que estava em dificuldades e aí então perguntou ao interrogado se seria candidato a Prefeito de Arapongas ao que o interrogado respondeu que não e daí a conversa tomou o rumo político versando sobre o resultado das últimas eleições, perspectivas de aberturas / democráticas com relação a esse resultado, abordaram também o problema das multinacionais e ainda nessa ocasião "JONAS" pediu ao interrogado uma importância em dinheiro e que o interrogado lhe deu Cr\$ 300,00 (trezentos cruzeiros); Que o interrogado foi procurado por "JONAS" pela terceira vez no mês de / agosto de 1.975 e desta vez "JONAS" disse que estava fazendo uma campanha para auxílio a famílias de presos políticos e estava angariando fundos para esse fim e desta vez o interrogado lhe entregou mais Cr\$ 500,00 (quinhentos cruzeiros) e que desta vez seu contáto com "JONAS" foi muito rápido e foi a última vez que lhe viu; Que perguntado ao interrogado pela autoridade policial se cobrou as consultas médicas de "JONAS" respondeu "que não; Que perguntado ao interrogado pela autoridade policial se "JONAS" identificou-se como militante do PARTIDO COMUNISTA BRASILEIRO respondeu que não mas acreditava que deveria pertencer a alguma organização que estava encarregada desta campanha em favor de prêsos políticos; Que perguntado ao interrogado pela autoridade policial se recebeu de "JONAS" algum exemplar do jornal "VOZ OPERARIA" respondeu que não; Que perguntado ao interrogado pela autoridade policial qual é a sua ideologia respondeu que é socialista e acredita que só o socialismo poderia resolver o problema da assistência médica em todo mundo. Nada / mais disse nem lhe foi perguntado. Lido em presença das testemunhas FRANCISCO DE ARAUJO, brasileiro, casado, residente à / rua Manoel Eufrásio, 1.549 n/capital, RG.nº 130.184, MANOEL / GONÇALVES NETO, brasileiro, casado, residente à rua Prof. Sebastião Paraná, 791 n/Capital, RG.nº 163.632 do I.I. do Pr.respectivamente assinado pela autoridade, pelo interrogado, pelas / testemunhas acima mencionadas e por mim, *[assinatura]* escrevão que o datilografei e subscrevi.

DELEGADO:...

INTERROGADO:...

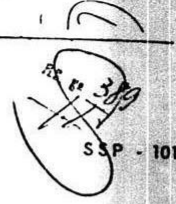
TESTEMUNHA:...

TESTEMUNHA:...

ESCRIVÃO:...



ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA
POLÍCIA CIVIL



DELEGACIA DE POLÍCIA ORDEM POLITICA E SOCIAL

Curitiba 14 de Outubro de 1975

Qualificação

Nome ABELARDO DE ARAUJO MOREIRA
 Vulgo =====
 Filiação Ciro Bolivar de Araujo Moreira e Maria Vidigal Moreira
 Natural de Viçosa - Minas Gerais
 Cor branca Instrução Superior - Medicina
 Cabelos pretos Profissão - Médico -
 Olhos cast. escuros Estado Civil casado
 Nariz afilado Idade 44 anos 24/02/1931
 Boca normal Altura 1,80m.
 Dentes normais Bigode apazado
 Outras particularidades não apresenta
 Endereço Rua das Perdizes S/N ARAPOONGAS PR
 Motivo da Detenção =====

Assinatura do Qualificado

Assinatura do Funcionário

AL. JO. ...
E. G. 12.505



ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA
POLÍCIA CIVIL

Delegacia de: ORDEM POLITICA E SOCIAL

SSP II

17/10/75

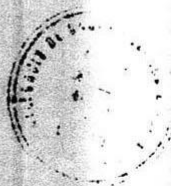
VIDA PREGRESSA DO INDICIADO

Nome: = ABELARDO DE ARAUJO MOREIRA =
 Filiação: Célio Bolívar de Araujo Moreira e Maria Vidigal Moreira.
 viveu em companhia dos Pais até até 1957.
 Tinha Tutores, viveu em sua companhia? não
 Frequentou escola até Curso de Medicina.
 Trabalha? sim Data em que começou a trabalhar? após a formatura - 1957.
 Qual a profissão que exerce? - Médico -
 Foi processado não Qual o crime? prejudicado
 Situação econômica: Boa
 O que possui? fuma cigarros comuns
 Casado? sim Tem filhos? sim Quantos? três Onde e como vivem?
 Frequentou a aula? sim E arrimo de parentes? não
 Estado de Animo antes e depois do crime? normal.

Outras informações:

Curitiba 14 de Outubro

de 19 75



Delegado
DELEGADO DE POLÍCIA

SERIE					
SEÇÃO					

1931
ANO DO NASCIMENTO

ESTADUAL 3-9 DELEGACIA 10-13 Nº DOS AUTOS 14-17 DATA 12/9/75 I.N.I. N.º 18-25

LAUDO DE ARAUJO MOREIRA

Bolivar de Araujo Moreira MÃE **Maria Vidigal Moreira**

1931 NACIONALIDADE 29 brasileira NATURALIDADE 30-31 Viçosa - MG SEXO 32 masculino CÔR branca ALTURA 33-34 1,80 PROFISSÃO Médico

Perdizes, s/nº - Arapongas - Pr. LOCAL DE TRABALHO Casa de Saúde Santa Rita - Apucarana

Art. 43, do Decreto-Lei nº 898, de 29/9/69

() 4. PRISAO ADMINISTRATIVA () 5. MANDADO DE PRISAO 41 - NATUREZA DA INFRAÇÃO () 1. CRIME () 2. CONTRAÇÃO 42-46 DATA DO FATO _____ / _____ / _____ 47 - DIA DA SEMANA () 1. DOMINGO () 2. SEGUNDA-FEIRA () 3. TERÇA-FEIRA () 4. QUARTA-FEIRA () 5. QUINTA-FEIRA () 6. SEXTA-FEIRA () 7. SABADO () X. FERIADO 48-49 HORA 50 - NÚMERO DE FILHOS 3	51 - MEIOS EMPREGADOS () 1. ARMA DE FOGO () 2. ARMA CORTANTE OU PERFORANTE () 3. ARMA CONTINGENTE () 4. FOGO () 5. VENENO () 6. SEM INSTRUMENTO () 7. VEICULO () 8. INDETERMINADOS () 9. OUTROS 52-53 CAUSAS PRESUMÍVEIS () 01. ALIENAÇÃO () 02. ALCOOLISMO () 03. AMBICAO () 04. CIOME () 05. DEVASSIDAO () 06. IMPERICIA, IMPERUDENCIA OU NEGLIGENCIA () 07. ODIU OU VINGANCA () 08. ENTORPECENTES () 09. INDETERMINADAS () 10. OUTROS	54-55 LOCAL DA OCORRÊNCIA () 01. HABITAÇÃO COLETIVA () 02. CASA DE TOLERANCIA () 03. CAFE, BAR ETC. () 04. EDIFICIO PUBLICO () 05. CASA COMERCIAL () 06. INDUSTRIA () 07. HOTEL, PENSAO () 08. HOSPITAL () 09. PRÉDIO EM OBRAS () 10. PENITENCIARIA, REFOR. MATORIO () 11. PROPRIEDADE AGRICOLA () 12. PROSTIBULO () 13. RESIDENCIA PARTICULAR () 14. TRANSPORTE COLETIVO () 15. VIA FERREA () 16. MAR, RIO, LAGOA () 17. VIA PUBLICA () 18. IGNORADO () 19. OUTROS
---	--	--

INFORMAÇÕES POLICIAIS

Envolvimento com o PCB

das Perdizes, s/nº - Arapongas - Pr. DATA 11/10/75 HORA 16:30

NOME E Nº 80

IDENTIDADE

AUTOR DA DETENÇÃO

Órgãos de Segurança da 5ª R.M.

SIM (X) NÃO () OBSERVAÇÕES

O INSTITUTO NACIONAL
DE NOTIFICAÇÃO

lenja
RESPONSÁVEL PELAS INFORMAÇÕES

**ANEXO F – LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES COM TEMAS
SIMILARES AO DE NOSSA PESQUISA – DE 2000 A 2020**

CONSTITUIÇÃO		
1	Autor	DANIELA FARIAS
	Título	A CRENÇA NA INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UM ESTADO IDEAL: UMA ANÁLISE DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO TEXTO CONSTITUCIONAL DE 1988'
	Orient/Instit	Prof. Dr. Lupércio Antônio Pereira / Universidade Estadual de Maringá
	Curso/Ano	Mestrado em HISTÓRIA / 2011
2	Autor	DANIELLE BASTOS LOPES
	Título	O MOVIMENTO INDÍGENA NA ASSEMBLÉIA NACIONAL CONSTITUINTE (1984-1988).
	Orient/Instit	Prof. ^a Dra. Joana D'Arc do Valle Bahia / Universidade do Estado do Rio de Janeiro
	Curso/Ano	Mestrado em História Social / 2011
3	Autor	FABIO CESAR VENTURINI
	Título	DA DITADURA A DEMOCRACIA APARENTE: A CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL NA CONSOLIDAÇÃO DA AUTOCRACIA BURGUESA (1964 - 1988)
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Maria Odila Leite da Silva Dias / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
	Curso/Ano	Doutorado em História / 2014
4	Autor	FERNANDO CARLOS DILEN DA SILVA
	Título	A AUTONOMIA MUNICIPAL NA FEDERAÇÃO BRASILEIRA: A TEORIA DA SUBSIDIARIEDADE ENTRE O CONSTITUCIONALISMO E AS RELAÇÕES DE PODER NA CONSTITUIÇÃO DE 1988
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Wania Malheiros Barbosa Alves. / Universidade Federal do Espírito Santo
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2008
5	Autor	GUILHERME ESTEVES GALVAO LOPES
	Título	EVANGÉLICOS, MÍDIA E PODER: ANÁLISE DA ATUAÇÃO PARLAMENTAR NA ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (1987-1988)
	Orient/Instit	Prof. Dr. Oswaldo Munteal Filho / Universidade do Estado do Rio de Janeiro
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2017
6	Autor	KAROLINNE PIRES VITAL FRANCA
	Título	UMA HISTÓRIA DO DIREITO CONSTITUCIONAL DE GREVE DOS SERVIDORES PÚBLICOS BRASILEIROS.
	Orient/Instit	Prof. Dr. Eduardo Sugizaki / Pontifícia Universidade Católica de Goiás
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2016
7	Autor	KATHERINE NUNES DE AZEVEDO
	Título	CIÊNCIA E TECNOLOGIA NO PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO: DA CRIAÇÃO DO MINISTÉRIO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA À ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE (1985- 1988)
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Nara Margareth Silva Azevedo / Fundacao Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2017
8	Autor	KESIA PONTES DE ALMEIDA
	Título	DO ASSISTENCIALISMO À LUTA POR DIREITOS: AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SUA ATUAÇÃO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO TEXTO CONSTITUCIONAL DE 1988
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Dilma Andrade de Paula / Universidade Federal de Uberlândia
	Curso/Ano	Doutorado em História / 2019
9	Autor	MARIA HELENA DE MACEDO VERSIANI
	Título	LINGUAGENS DA CIDADANIA: OS BRASILEIROS ESCREVEM PARA A CONSTITUINTE DE 1987/1988
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Angela Maria de Castro Gomes / Fundação Getúlio Vargas (RJ)
	Curso/Ano	Dout. em Hist, Polit. e Bens Culturais / 2013
10	Autor	MARIA SELMA DE MORAES ROCHA
	Título	UMA CONSTITUINTE SALGADA E MOLHADA: O DIREITO À EDUCAÇÃO COMO QUESTÃO NACIONAL (1985-1988)
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Leila Maria Goncalves Leite Hernandez / Universidade de São Paulo
	Curso/Ano	Doutorado em História / 2015

11	Autor	MARIANA DE OLIVEIRA LOPES BARBOSA
	Título	HISTÓRIA DA UNIÃO DEMOCRÁTICA RURALISTA (UDR) EM GOIÁS: O EPICENTRO DA AÇÃO RURALISTA NA CONSTITUINTE DE 1988
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Dilma Andrade de Paula / Universidade Federal de Uberlândia
	Curso/Ano	Doutorado em História / 2018
12	Autor	MARIANA DE OLIVEIRA LOPES BARBOSA
	Título	A COMUNICAÇÃO POPULAR, O DEBATE E O PROCESSO CONSTITUINTE NO BRASIL (1977- 1988)
	Orient/Instit	Prof. Dr. David Maciel / Universidade Federal de Goiás
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2012
13	Autor	MARILIA ELKADDOUM TRAJTENBERG
	Título	UMA CONSTITUINTE POUCO CIDADÃ: AS DISPUTAS DO EMPRESARIADO E AS TENTATIVAS DE INTERVENÇÃO DOS TRABALHADORES SOBRE OS DIREITOS POLÍTICOS DOS TRABALHADORES NA CONSTITUINTE DE 1988
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Sonia Regina de Mendonça / Universidade Federal Fluminense
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2015
14	Autor	MARINA ASSIS FONSECA
	Título	CONSTITUIÇÃO DE VALORES DE CIÊNCIA E CULTURA NO BRASIL (1948-1988)
	Orient/Instit	Prof. Dr. Bernardo Jeferson de Oliveira / Universidade Federal de Minas Gerais
	Curso/Ano	Doutorado em História / 2012
15	Autor	OZIAS PAESE NEVES
	Título	IMAGINÁRIOS E UTOPIAS NA PASSAGEM ENTRE DITADURA E REDEMOCRATIZAÇÃO: O MOMENTO CONSTITUINTE EM CARTILHAS (1985-1988)
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Roseli Terezinha Boschilia / Universidade Federal do Paraná
	Curso/Ano	Doutorado em História / 2017
16	Autor	RENATA PEIXINHO DIAS VELLOZO
	Título	USOS DO PASSADO CONSTITUCIONAL COMO PARTICIPAÇÃO POPULAR NO PROCESSO CONSTITUINTE BRASILEIRO: AS MENSAGENS DA BASE DE DADOS SAIC (1986 – 1987)
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Marieta de Moraes Ferreira / Universidade Federal do Rio de Janeiro
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2016
17	Autor	RONALDO MUTZ
	Título	ECOS DA CONSTITUINTE NA CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍCIA CIDADÃ
	Orient/Instit	Prof. Dr. Carlos Vinícius Costa de Mendonça / Universidade Federal do Espírito Santo
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2008
18	Autor	YUSSEF DAIBERT SALOMAO DE CAMPOS
	Título	A DIMENSÃO POLÍTICA DO PATRIMÔNIO CULTURAL NA CONSTITUINTE DE 1987-1988
	Orient/Instit	Prof. Dr. Marcos Olender / Universidade Federal de Juiz de Fora
	Curso/Ano	Doutorado em História / 2015
19	Autor	JAN TADEUSZ KROK
	Título	O VÍNCULO CONSTITUCIONAL ENTRE O EXÉRCITO E AS POLÍCIAS MILITARES: REFLEXOS NA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL, FORMAÇÃO E PRÁTICA PROFISSIONAL (1934 – 1988)
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Wania Malheiros Barbosa Alves / Universidade Federal do Espírito Santo
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2008
DIREITOS HUMANOS		
20	Autor	LEVI CAVALCANTI SILVA
	Título	ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: A REVOLTA DA CHIBATA COMO UM TEMA SENSÍVEL PARA ALÉM DA SALA DE AULA
	Orient/Instit	Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda / Universidade Federal de Pernambuco
	Curso/Ano	ProfHistória / 2019
21	Autor	EMANUEL BERNARDO TENÓRIO CAVALCANTE
	Título	DAS RUAS PARA AS AULAS DE HISTÓRIA: INFÂNCIAS, CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS
	Orient/Instit	Prof. Dr. Humberto da Silva Miranda / Universidade Federal de Pernambuco
	Curso/Ano	ProfHistória / 2018
22	Autor	JONATHAS F. R. P. TOUZDJIAN PINHEIRO
	Título	HISTÓRIA E DIREITO: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS DIREITOS HUMANOS NAS AULAS DE HISTÓRIA
	Orient/Instit	Prof. Dr. Pedro Spinola Pereira Caldas / Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
	Curso/Ano	ProfHistória / 2018

23	Autor	CYNTIA DA SILVA COELHO
	Título	DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O DIREITO À ALIMENTAÇÃO
	Orient/Instit	ALESSANDRA CARVALHO / UFRJ
	Curso/Ano	ProfHistória / 2020
24	Autor	SORAYA FERNANDES ALVES
	Título	NARRATIVAS DOS DIREITOS HUMANOS PARA HUMANOS À DERIVA. UMA VERSÃO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA
	Orient/Instit	ANA MARIA FERREIRA DA COSTA MONTEIRO / UFRJ
	Curso/Ano	ProfHistória / 2020
REDEMOCRATIZAÇÃO		
25	Autor	MICHELLE REIS DE MACEDO
	Título	RECUSA DO PASSADO, DISPUTA NO PRESENTE. ESQUERDAS REVOLUCIONÁRIAS E A RECONSTRUÇÃO DO TRABALHISMO NO CONTEXTO DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA (DÉCADAS DE 1970 E 1980)
	Orient/Instit	Prof. Dr. Jorge Ferreira / Universidade Federal Fluminense
	Curso/Ano	Doutorado em História / 2012
26	Autor	LUCIANA VERÔNICA DA SILVA
	Título	ASSOCIAÇÕES: EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NA REDEMOCRATIZAÇÃO. MOVIMENTOS COMUNITÁRIOS EM JUIZ DE FORA – MG – 1974-1988
	Orient/Instit	Prof. Dr. Ignácio Godinho Delgado / Universidade Federal de Juiz de Fora
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2010
27	Autor	SELMA MARTINS DUARTE
	Título	ISTO É: OS DISCURSOS EM TORNO DA LENTA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA (1976-1981)
	Orient/Instit	Prof. Dr. João Carlos de Souza / Universidade Federal da Grande Dourados
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2007
28	Autor	PAULO GUSTAVO DA ENCARNÇÃO
	Título	"BRASIL MOSTRA A TUA CARA": ROCK NACIONAL, MÍDIA E A REDEMOCRATIZAÇÃO POLÍTICA (1982-1989)
	Orient/Instit	Dr. Áureo Busetto / Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2009
29	Autor	MARCOS TONIAL
	Título	POLÍTICA EXTERNA DE REAGAN E A REDEMOCRATIZAÇÃO DA AMÉRICA LATINA (1981-1988)
	Orient/Instit	Prof. Dr. Paulo G. Fagundes Vizentini / Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2003
30	Autor	RAFAELA DUARTE
	Título	DIRETAS JÁ EM SANTA CATARINA: O MOVIMENTO DE REDEMOCRATIZAÇÃO NOS TEXTOS E IMAGENS DOS JORNAIS O ESTADO, A NOTÍCIA E JORNAL DE SANTA CATARINA (1984)
	Orient/Instit	Prof. Dr. Waldir José Rampinelli / Universidade Federal de Santa Catarina
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2011
31	Autor	JANAINA FRANÇA COSTA
	Título	A ASSOCIAÇÃO COMERCIAL DE MINAS E A DEMOCRACIA NO BRASIL: A ATUAÇÃO DOS EMPRESÁRIOS NO PROCESSO DE ABERTURA POLÍTICA E REDEMOCRATIZAÇÃO DURANTE OS ANOS DE 1974 A 1988
	Orient/Instit	S/O / Universidade Federal de Juiz de Fora
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2009
32	Autor	VANESSA MORAES DE GOUVEA
	Título	REDEMOCRATIZAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS NA IMPRENSA: O CASO DO JORNAL O ESTADO DE SANTA CATARINA (1979-1993)
	Orient/Instit	Prof. Dra. Cristiane Bereta da Silva / Universidade do Estado de Santa Catarina
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2011
33	Autor	MARIANE NASCIMENTO DOS SANTOS
	Título	POLÍTICA DOS TUBARÕES E SOCIEDADE DA CARESTIA. A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL NOS FOLHETOS DE CORDÉIS DE APOLÔNIO ALVES DOS SANTOS (1974 – 1992)
	Orient/Instit	Prof. Dr. Antonio Fernando de Araujo / Fundação Universidade Federal de Sergipe
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2016

34	Autor	RODRIGO GONCALVES BENEVENUTO
	Título	LUTAS SOCIAIS, ASSOCIATIVISMO E REDEMOCRATIZAÇÃO NA PERIFERIA NOROESTE DE SÃO PAULO: JARAGUÁ, 1983- 1988
	Orient/Instit	Prof. Dr. Paulo Roberto Ribeiro Fontes / Fundação Getúlio Vargas (RJ)
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2017
35	Autor	VANESSA RODRIGUES DE OLIVEIRA
	Título	DESIGUALDADE SOCIAL E REDEMOCRATIZAÇÃO NO BRASIL: O DEBATE SOBRE A DISTRIBUIÇÃO DE RENDA E A CRISE DO REGIME MILITAR (1964-1980)
	Orient/Instit	Prof. Dr. Guilherme Grandi / Universidade de São Paulo
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2018
36	Autor	ANELISE RODRIGUES MACHADO DE ARAUJO
	Título	A REVISTA VEJA NOS TEMPOS DA REDEMOCRATIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A INFÂNCIA (1979-1990)
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Sílvia Maria Favero Arend / Universidade do Estado de Santa Catarina
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2013
37	Autor	GEOVANNI ROCHA JUNIOR
	Título	A DEMOCRACIA DOS DESEMPREGADOS: TRABALHADORES, REDEMOCRATIZAÇÃO E IMPRENSA (O CASO DE SANTA CATARINA, 1980-2000)
	Orient/Instit	Prof. Dr. Reinaldo Lindolfo Lohn / Universidade do Estado de Santa Catarina
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2019
38	Autor	JONATHAN VILAR DOS SANTOS LEITE
	Título	A FRÁGIL “ABERTURA” DE JOÃO FIGUEIREDO: A REDEMOCRATIZAÇÃO CAMPINENSE EM APUROS (1979-1985)
	Orient/Instit	Prof. Dr. Luciano Mendonça de Lima / Universidade Federal de Campina Grande
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2017
39	Autor	CARLOS MONTEIRO ALVES
	Título	DITADURA MILITAR BRASILEIRA: MEMÓRIA E ENSINO EM TEMPOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO
	Orient/Instit	Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz / Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
	Curso/Ano	Mestrado em Ensino de História / 2018
40	Autor	CLERISMAR APARECIDO LONGO
	Título	GESTÃO CRISTÓVAM BUARQUE: A REDEMOCRATIZAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (1985-1989)
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Cleria Botelho da Costa / Universidade de Brasília
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2014
41	Autor	MARILIA DA ROCHA HOFSTATTER
	Título	O MOVIMENTO ESTUDANTIL UNIVERSITÁRIO EM PELOTAS DURANTE A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL (1978- 1985): MEMÓRIAS DE ATUAÇÕES CONTRA A DITADURA
	Orient/Instit	Prof. Dr. Edgar Avila Gandra / Universidade Federal de Pelotas
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2013
42	Autor	RAFAEL OLIVEIRA DA SILVA
	Título	“A OAB NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA”: A SECCIONAL POTIGUAR COMO ESPAÇO DE REDEMOCRATIZAÇÃO (1979-1988)
	Orient/Instit	Prof. Dr. Francisco das Chagas Fernandes Santiago Junior / Universidade Federal do Rio Grande do Norte
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2014
43	Autor	AMANDA CRISTINE CEZAR SEGURA
	Título	A DISPUTA PELA REPRESENTATIVIDADE DOS TRABALHADORES: AS POSIÇÕES DO PT E DO PCB DURANTE O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO
	Orient/Instit	Prof. Dr. Marcelo Badaro Mattos / Universidade Federal Fluminense
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2014
44	Autor	TAMYTA ROSA FAVERO
	Título	ECOS DAS NARRATIVAS, ELOS DAS MEMÓRIAS: ANOS-ACONTECIMENTO, JOGOS DE ESCALAS E IMPRENSA NO LIMAR DA REDEMOCRATIZAÇÃO BRASILEIRA (DÉCADAS DE 1970 E 1980)
	Orient/Instit	Prof. Dr. Reinaldo Lindolfo Lohn / Universidade do Estado de Santa Catarina
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2013
45	Autor	MARCOS ANTONIO PECCIN JUNIOR
	Título	REVISTA OITENTA: PROJETO EDITORIAL E CULTURA POLÍTICA NA REDEMOCRATIZAÇÃO (1979 – 1984)
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Luciana Rossato / Universidade do Estado de Santa Catarina
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2018

46	Autor	BRUNA APARECIDA GOMES COELHO
	Título	“UM FILHO ILUSTRE DESSA TERRA”: AS MEMÓRIAS DE ALUNOS DA EJA SOBRE TANCREDO NEVES E O PROCESSO DE REDEMOCRATIZAÇÃO
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Cassia Rita Louro Palha / Universidade Federal de São João Del-Rei
	Curso/Ano	Mestrado em História / 2019
47	Autor	GLADYSON STELIO BRITO PEREIRA
	Título	LIVRES QUASE ESCRAVOS: RESISTÊNCIA À VIOLÊNCIA E A SITUAÇÕES ANÁLOGAS A DE ESCRAVIDÃO NA ZONA DA MATA NORTE ALAGOANA DURANTE A REDEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL (1985 - 1997)
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Maria do Socorro de Abreu e Lima / Universidade Federal de Pernambuco
	Curso/Ano	Doutorado em História / 2018
48	Autor	BRUNO MARQUES SILVA
	Título	UMA NOVA POLÍCIA, UM NOVO POLICIAL: UMA BIOGRAFIA INTELECTUAL DO CORONEL CARLOS MAGNO NAZARETH CERQUEIRA E AS POLÍTICAS DE POLICIAMENTO OSTENSIVO NA REDEMOCRATIZAÇÃO FLUMINENSE (1983-1995)
	Orient/Instit	Prof. Dr. Americo Oscar Guichard Freire / Fundação Getúlio Vargas (RJ)
	Curso/Ano	Doutorado em História / 2016
49	Autor	MAGNA ABRANTES RODRIGUES
	Título	HISTÓRIA, ENSINO E MÚSICA: O ROCK BRASILEIRO DA DÉCADA DE 1980
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Martha Victor Vieira / Universidade Federal do Tocantins - UFT
	Curso/Ano	ProfHistória / 2016
50	Autor	DANIEL DE LIBÓRIO RICARDO
	Título	ALIANÇA DEMOCRÁTICA DA DÉCADA DE 1980
	Orient/Instit	Prof. Dr. Francisco César Alves Ferraz / UEL
	Curso/Ano	Mestrado em História Social / 2019
DITADURA NO PROGRAMA PROFHISTÓRIA (e outras instituições em destaque)		
51	Autor	ELLEN NATUCHA PEDROZA BEZERRA
	Título	ENSINO DE HISTÓRIA E PASSADOS SENSÍVEIS: HISTÓRIA E MEMÓRIA DA DITADURA MILITAR NOS LIVROS DIDÁTICOS DO BRASIL E DA ARGENTINA
	Orient/Instit	Profa. Dra. Sônia Maria de Meneses Silva / Universidade Regional do Cariri - URCA
	Curso/Ano	ProfHistória / 2018
52	Autor	BRAYAN LEE THOMPSON AVILA
	Título	AS NARRATIVAS DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE LONDRINA-PR SOBRE A DITADURA MILITAR BRASILEIRA (1964-1985)
	Orient/Instit	Prof. Dra. Marlene Rosa Cainelli / Universidade Estadual de Londrina
	Curso/Ano	Mestrado em História Social / 2015
53	Autor	CARLOS MONTEIRO ALVES
	Título	DITADURA MILITAR BRASILEIRA: MEMÓRIA E ENSINO EM TEMPOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO
	Orient/Instit	Prof. Dr. Diogo da Silva Roiz / Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
	Curso/Ano	ProfHistória / 2018
54	Autor	LICIA GOMES QUINAN
	Título	AS MEMÓRIAS DOS JOVENS SOBRE A DITADURA CIVILMILITAR E A FUNÇÃO SOCIAL DO HISTORIADOR/PROFESSOR
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Alessandra Carvalho / Universidade Federal do Rio de Janeiro
	Curso/Ano	ProfHistória / 2016
55	Autor	IZABELLA GOMES LOPES BERTONI
	Título	ARTE DE GUERRILHA E ENSINO DE HISTÓRIA: ABORDAGEM DIDÁTICA DA RESISTÊNCIA À DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL A PARTIR DAS OBRAS DE CILDO MEIRELES
	Orient/Instit	Prof. Dr. Clóvis Mendes Gruner / Universidade Federal do Paraná
	Curso/Ano	Mestrado em Ensino de História / 2018
56	Autor	JOSÉ HUMBERTO GOMES BARBOSA
	Título	A GUERRILHA DO ARAGUAIA: MEMÓRIA, ESQUECIMENTO E ENSINO DE HISTÓRIA NA REGIÃO DO CONFLITO
	Orient/Instit	Prof. Dr. Euclides Antunes de Medeiros / Universidade Federal do Tocantins - UFT
	Curso/Ano	ProfHistória / 2016
57	Autor	FERNANDO DE LIMA NUNES
	Título	PARA NÃO ESQUECER: ENSINO DE HISTÓRIA E EMPATIA HISTÓRICA A PARTIR DA ESCRITA DE BIOGRAFIAS DE DESAPARECIDOS POLÍTICOS DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Caroline Pacievitch / Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	Curso/Ano	ProfHistória / 2018

58	Autor	DEBORAH SILVA DE QUEIROZ
	Título	MEMÓRIA DA RESISTÊNCIA À DITADURA MILITAR BRASILEIRA: GUIA PARA UTILIZAÇÃO DE FILMES EM SALA DE AULA
	Orient/Instit	Prof. Dr. Pedro Caldas / Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
	Curso/Ano	ProfHistória / 2016
59	Autor	ISADORA RITTERBUSCH LIBRENZA
	Título	TOCANDO NA FERIDA: GÊNERO E DITADURA NO ENSINO DE HISTÓRIA ATRAVÉS DA ANÁLISE DE TESTEMUNHOS
	Orient/Instit	Prof. Dra. Mara Cristina de Matos Rodrigues / Universidade Federal do Rio Grande do Sul
	Curso/Ano	ProfHistória / 2018
60	Autor	LUIZ GABRIEL DA SILVA
	Título	REPRESSÃO E RESISTÊNCIA NA DITADURA CIVIL-MILITAR: CONSTRUÇÃO DE SITE TEMÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL (CURITIBA – PR)
	Orient/Instit	Prof. ^a Dr. ^a Nadia Gaiofatto Gonçalves / Universidade Federal do Paraná
	Curso/Ano	ProfHistória / 2018