



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

MAYARA FERNANDA DA SILVA SANTOS

**DEIXA EU CONTAR MINHA VERSÃO DA HISTÓRIA AQUI DE CIMA: A
PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE A PRESENÇA POLICIAL NO MORRO DE
MÃE LUIZA (NATAL/RN) E SUAS RELAÇÕES COM DIREITOS HUMANOS E
ENSINO DE HISTÓRIA**

NATAL/RN

2024

MAYARA FERNANDA DA SILVA SANTOS

**DEIXA EU CONTAR MINHA VERSÃO DA HISTÓRIA AQUI DE CIMA: A
PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE A PRESENÇA POLICIAL NO MORRO DE
MÃE LUIZA (NATAL/RN) E SUAS RELAÇÕES COM DIREITOS HUMANOS E
ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, como parte das exigências do programa de mestrado profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Haroldo Loguercio Carvalho

**NATAL/RN
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes – CCHLA

Santos, Mayara Fernanda da Silva.

Deixa eu contar minha versão da história aqui de cima: a perspectiva discente sobre a presença policial no morro de Mãe Luiza (Natal/RN) e suas relações com direitos humanos e ensino de história / Mayara Fernanda da Silva Santos. - Natal, 2024.

120 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes., Mestrado Profissional em Ensino de História. Natal, RN, 2024.

Orientação: Prof. Dr. Haroldo Loguercio Carvalho.

1. Ensino de História - Dissertação. 2. Consciência Histórica - Dissertação. 3. Identidade - Dissertação. 4. Ditadura civil militar - Dissertação. 5. Chacina de Mãe Luiza - Dissertação. 6. Sentido histórico - Dissertação. I. Carvalho, Haroldo Loguercio. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

Elaborado por Heverton Thiago Luiz da Silva - CRB-15/710

MAYARA FERNANDA DA SILVA SANTOS

DEIXA EU CONTAR MINHA VERSÃO DA HISTÓRIA AQUI DE CIMA: A
PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE A PRESENÇA POLICIAL NO MORRO DE MÃE
LUIZA (NATAL/RN) E SUAS RELAÇÕES COM DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE
HISTÓRIA

Dissertação apresentada à Universidade Federal do
Rio Grande do Norte – UFRN, como parte das
exigências do programa de mestrado profissional em
Ensino de História – PROFHISTÓRIA, para
obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Haroldo Loguercio Carvalho

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Haroldo Loguercio Carvalho (Orientador) - UFRN
Examinador Interno

Prof. Dr. LIGIO JOSE DE OLIVEIRA MAIA - UFRN
Examinador Interno

Prof. Dra. MARIA APARECIDA DA SILVA FERNANDES – IFRN
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha grande amiga e comadre, Ildegarde Elouise, que foi a pessoa que insistiu para que eu fizesse esse mestrado. Ela me ajudou e sempre me apoiou em tudo.

Ao ProfHistória e aos professores, que sempre depositaram fé nesse programa para fazermos a diferença na sala de aula da educação básica.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Haroldo Loguercio Carvalho, pela paciência, liberdade e confiança neste trabalho. Agradeço pelas grandes contribuições de ideias que tanto esse trabalho se identifica.

À minha família, pelo apoio e amor que depositam sempre em mim, e, portanto, pelo orgulho que sentem por mim.

Agradeço, também, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo auxílio financeiro para a realização desta dissertação.

E, por fim, agradeço à área da educação, por me proporcionar a oportunidade de fazer um trabalho em prol do social.

RESUMO

Esse trabalho tem como escopo analisar a possibilidade de surgimento de consciências históricas e identidades por parte dos alunos do 2º ano do ensino médio da Escola Estadual Dinarte Mariz, localizada no bairro de Mãe Luiza, na cidade de Natal, capital do estado do Rio de Grande do Norte (RN). Esta análise é proposta a partir da intenção de despertar o interesse dos alunos nos estudos históricos, especialmente, no que concerne ao assunto da ditadura civil militar. Esse foi o contexto histórico selecionado para ser abordado neste trabalho, através da análise da ocorrência da chacina de Mãe Luiza, ocorrida no ano de 1995 e provocada por membros de um grupo de extermínio que já atuava pelo estado do RN, principalmente, invadindo zonas periféricas da capital, praticando atos violentos e de mortes, como o caso da chacina. Esse grupo já atuava na época da ditadura militar no Brasil, sob a denominação de “meninos de ouro”, chefiados pelo subsecretário de segurança pública, Maurílio Pinto. Assim, exploramos essa temática, através de recortes jornalísticos da Tribuna do Norte que abordam o assunto da chacina, demonstrando a existência da estigmatização presente na periferia, no sentido de atribuir a definição de criminoso para uma pessoa, pelo simples fato de residir em um bairro periférico. Dessa maneira, versamos sobre o assunto da ditadura militar, enquanto época de maior expressividade de violência contra as camadas empobrecidas, da parte das forças policiais, e procuramos abordar essa questão a partir da realidade prática dos estudantes, que enfrentam o cotidiano da violência policial no bairro de Mãe Luiza, para, em seguida, como forma de abordar o Ensino de História e produzir sentido na mentalidade dos alunos, conforme defende Jörn Rüsen. Assim, propomos a realização de um debate em turma como produto para efetivarmos o Ensino de História e buscarmos o aprendizado.

Palavras-chave: Ensino de História; Consciência histórica; Identidade; Ditadura civil militar; Chacina de Mãe Luiza; Sentido histórico.

ABSTRACT

This work aims to analyze the possibility of the emergence of historical consciousnesses and identities by students of the 2nd year of high school at the Dinarte Mariz State School, located in the neighborhood of Mãe Luiza, in the city of Natal, capital of the state of Rio de Grande do Norte (RN). This analysis is proposed from the intention of arousing the interest of students in historical studies, especially with regard to the subject of the civil military dictatorship. This was the historical context selected to be addressed in this work, through the analysis of the occurrence of the Mãe Luiza massacre, which occurred in 1995 and was caused by members of an extermination group that was already operating in the state of RN, mainly invading peripheral areas of the capital, practicing violent acts and deaths, such as the case of the massacre. This group was already operating at the time of the military dictatorship in Brazil, under the name of "golden boys", headed by the undersecretary of public security, Maurílio Pinto. Thus, we explore this theme, through journalistic clippings from Tribuna do Norte that address the subject of the massacre, demonstrating the existence of stigmatization present in the periphery, in the sense of attributing the definition of criminal to a person, for the simple fact of residing in a peripheral neighborhood. In this way, we deal with the subject of the military dictatorship, as a time of greater expressiveness of violence against the impoverished layers, on the part of the police forces, and we seek to address this issue from the practical reality of the students, who face the daily life of police violence in the neighborhood of Mãe Luiza, to then, as a way to approach the Teaching of History and produce meaning in the mentality of the students, as Jörn Rüsen argues. Thus, we propose to hold a class debate as a product to make History Teaching effective and seek learning.

Keywords: History Teaching; Historical consciousness; Identity; Military civil dictatorship; Mãe Luiza massacre; Historical sense.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Taxa de mortalidade por intervenções policiais. Brasil e UF, 2020.....	27
Quadro 2: Faixa etária das vítimas de intervenções policiais com resultado morte (Brasil, 2020)	29
Quadro 3: Números de crimes por grupo de 100.000 habitantes, conforme zona administrativa (2021).	30

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa do bairro de Mãe Luiza pelo google.....	21
Figura 2: Mapa do bairro de Mãe Luiza.....	22
Figura 3: Escadaria de Mãe Luiza.	23
Figura 4: E. E. Dinarte Mariz.	32
Figura 5: E. E. Dinarte Mariz e a Arena do Morro.....	33
Figura 6: Rua da escola. Farol de Mãe Luiza.	33
Figura 7: Mãe Luiza em 1995.....	67
Figura 8: Notícia sobre a chacina em Mãe Luiza.	68
Figura 9: Notícia sobre policial apontado como o autor da chacina.	69
Figura 10: Notícia sobre o reconhecimento da voz do policial suspeito do crime.	70
Figura 11: Notícia sobre reunião de órgãos de proteção de direitos humanos.	71
Figura 12: Tenente Gurgel.	72
Figura 13: Notícia sobre a ligação de militar à esquadrão da morte.....	72
Figura 14: Notícia sobre o medo de depor das testemunhas.	76
Figura 15: Interior da escola após a reforma.	95
Figura 16: Debate na turma do 2º ano.....	101
Figura 17: Debate e apresentação de trabalhos.	101
Figura 18: Arte do grupo sobre a violência policial.	105

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA POSSÍVEL.....	16
2.1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES ENVOLVENDO O NOVO ENSINO MÉDIO	16
2.2 O CONTEXTO SOCIAL DO BAIRRO DE MÃE LUIZA E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA VIDA DOS JOVENS DA ESCOLA DINARTE MARIZ	21
2.3 ENSINO DE HISTÓRIA E O CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL DINARTE MARIZ	32
2.4 ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	42
3 A DITADURA CIVIL MILITAR BRASILEIRA E OS GRUPOS DE EXTERMÍNIO: UM PASSADO AINDA PRESENTE NA PERIFERIA	53
3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE EXTERMÍNIO: A HERANÇA TRÁGICA DEIXADA PELA DITADURA MILITAR DO BRASIL	53
3.2 A TRAJETÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS E A INOPERÂNCIA NA DITADURA MILITAR	58
3.3 ANÁLISE HISTÓRICA DO CASO DA CHACINA DE MÃE LUIZA E A QUESTÃO DA MEMÓRIA.....	66
4 DEIXA EU CONTAR MINHA VERSÃO DA HISTÓRIA AQUI DE CIMA: A PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE A PRESENÇA POLICIAL NO MORRO DE MÃE LUIZA (NATAL/RN) E SUAS RELAÇÕES COM DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE HISTÓRIA.....	82
4.1 ROTEIRO DE REFLEXÃO COMO PROPOSTA PARA ORIENTAÇÃO DOS ALUNOS DA E.E. DINARTE MARIZ PARA A CONSTRUÇÃO DO DEBATE	83
4.2 DO DEBATE EM TURMA: A MEMÓRIA DOS ALUNOS DA E.E. DINARTE MARIZ SOBRE A ATUAÇÃO DA POLÍCIA NO BAIRRO DE MÃE LUIZA.....	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS.....	116

1 INTRODUÇÃO

Aqui na Escola Estadual Senador Dinarte Mariz, onde atuo há seis anos como professora de História, ouço relatos de alunos, expressando a forma de como são abordados pela atuação policial. Informando que são tratados com violência e que são estigmatizados como bandidos, em decorrência da aparência e do lugar de moradia. Assim, justifico minha intenção de trabalhar com o tema da violência policial nas comunidades periféricas, no caso aqui em questão, a comunidade de Mãe Luiza, Natal/RN, sendo necessário e possível analisar de que forma essa violência pode interferir na construção do ensino e aprendizagem dos jovens que são, ao mesmo tempo, moradores da comunidade e alunos da escola localizada nesse bairro, assim como analisar a possibilidade de construção de uma identidade de exclusão a partir da relação com a violência contra comunidades periféricas no período da ditadura civil militar, no qual a associação da ideia de periferia com a de criminalidade foi mais expressiva.

Sobre o conhecimento histórico que envolve a ditadura civil militar, vamos trabalhar com o sentido dos chamados “esquadrões da morte”, institucionalizados nesse período, que atuaram à serviço da ditadura, mas também à serviço de proteção das classes privilegiadas, atuando violentamente nas comunidades periféricas. Esses grupos agiam com a finalidade de limpeza social, travando ataques contra as populações pauperizadas, de modo que não se fazia diferenciação entre o morador comum e o criminoso. O âmago da questão é que esse tipo de comportamento que acabou construindo um preconceito sobre o local de moradia, tem como base a estigmatização elaborada ao longo da história do Brasil sobre os excluídos, que possuem como contexto de origem a escravidão brasileira e o fato de que, depois da extinção dessa instituição desumana, a sociedade brasileira seguiu reproduzindo discursos de dominação social contra os abandonados socialmente, dando origem à formação das favelas no Brasil.

Assim, dentro de uma memória traumática dos excluídos do Brasil, construímos este trabalho, selecionando a época da ditadura militar, como forma de evidenciar uma identidade de exclusão, para trabalharmos com os alunos da Escola Dinarte Mariz, porque, além dos relatos que eu já ouvi ao longo de minha carreira de professora de história, sempre na periferia, de discriminação contra os jovens dos bairros periféricos, advinda da sociedade em geral e posto em prática pelas forças de segurança pública, os alunos têm apresentado desinteresse, apatia e dificuldades na aprendizagem de aspectos centrais referentes a esse período. Dessa maneira, acredito que a falta de uma identidade e de um fazer sentido na vida desses alunos influenciam nesse desinteresse em uma época tão desastrosa para o país e tida como a maior violadora de direitos humanos.

Nesse sentido, associamos a esses motivos a desmotivação pelos estudos, em decorrência da vivência desses alunos em um bairro envolvido em contexto de violência advindo do confronto entre as forças de segurança e a organização criminosa atuante no bairro de Mãe Luiza. Além de tudo isso, ocasionalmente surgem grupos de extermínio que atuam em bairros periféricos e o morro de Mãe Luiza é um dos alvos das empreitadas.

Diante de um quadro de realidade como esse na vida dos alunos moradores do bairro de Mãe Luiza, onde a escola também está localizada, é possível compreender a demonstração de falta de autoestima desses sujeitos sociais, que fazendo parte desse contexto violento de discriminações, a estigmatização de associar a imagem de bandido a qualquer morador da periferia também atinge os alunos, pois são também moradores. Logo, toda essa realidade é refletida no espaço da escola, exteriorizada no comportamento dos jovens no cotidiano escolar, visualizado em condutas agressivas ou apáticas para estudar.

Com isso, para trabalharmos o contexto da ditadura militar, pretendemos estimular a construção de uma memória de bairro em torno do acontecimento conhecido como A Chacina de Mãe Luiza, ocorrida em março de 1995, tendo como principal autor, o policial civil Jorge Luiz Fernandes, conhecido popularmente como “Jorge Abafador”. Esse indivíduo compunha um grupo de extermínio conhecido como “Meninos de ouro”, que atacava os bairros periféricos de Natal. Esse grupo era capitaneado pelo Secretário-Adjunto de Segurança Pública da época, o Delegado Maurílio Pinto de Medeiros. Essa facção paramilitar já atuava desde antes dos anos 90, fazendo parte da conjuntura da ditadura militar, conforme será explicitado ao longo deste trabalho. Assim, vamos trabalhar com o ocorrido da chacina de Mãe Luiza através das notícias jornalísticas advindas do jornal da Tribuna do Norte, de modo que abordaremos as especificidades desta tragédia provocada por policiais que não hesitavam em invadir os bairros periféricos para cometer atos criminosos e de violações de natureza diversa.

Temos aqui um caso claro de violação de direitos humanos, concretamente envolvendo o bairro de Mãe de Luiza, de modo que vamos contextualizar com as atuais violações de direitos humanos, quais sejam, o preconceito sobre o local de moradia ligado à estigmatização dos moradores do morro, reproduzida sob o olhar das classes elitizadas, olhar este concretizado pela forma de atuação das polícias na periferia. Além disso, com a existência de um quadro de baixa autoestima dos alunos em decorrência da vida prática deles, isso reflete em dificuldades no desenvolvimento do ensino aprendizagem, assim como na ausência de motivação para estudar, prejudicando a permanência do aluno na escola, pois esta passa a ser vista como uma mera instituição distante de uma identidade para com o aluno, não havendo um sentimento de

pertencimento, importante para construir uma identidade escolar. Sendo assim, há também uma violação de direito humano quando existe óbice ao acesso à educação.

Por isso, defendemos aqui um Ensino de História voltado para os Direitos Humanos, pois é a memória que trabalha com temas sensíveis, sendo, portanto, o ensino de História o ideal para chegarmos a uma cultura de Direitos Humanos, para que, assim, os alunos possam se reconhecer como sujeitos de direitos. Em vista disso, é relevante refletir sobre o que esses alunos, moradores da periferia, sentem a respeito da forma como são tratados e vistos pela população em geral, resultando na prática de violência não legítima por parte da polícia.

Nessa esteira, problematiza-se: como a provocação de reflexões pode influir nas identidades dos alunos de modo que eles possam se ver como sujeitos de direitos? Por isso, eu, enquanto professora de história, quero realizar este trabalho a ser aplicado na prática da sala de aula, através da provocação de reflexões, pois eu acredito na capacidade do aluno de construir suas próprias ideias reflexivas em torno de um problema apresentado, estando a sala de aula como espaço oferecido para a edificação da relação dialógica entre o educador e educando, de modo que estes dois possam proporcionar conhecimentos para aprendizado de ambos.

Então, é nesse sentido, de buscar a voz do aluno morador da periferia, que costumeiramente é negligenciado pela sociedade e pelo poder público, este representado pela atuação das polícias na comunidade, que esta professora pretende trabalhar, no sentido de oferecer o espaço e a oportunidade para os sujeitos, tidos como invisíveis, exercerem seu direito de expressão.

Com isso, espera-se obter resultados mais positivos, ao direcionar a sala de aula para uma formação mais humanística e cidadã, dando efetividade para os objetivos dos Direitos Humanos. Nesse caso, além da dignidade humana, do respeito e da tolerância aos povos e do combate à discriminação e formas de opressão, trata-se especialmente do acesso à educação, que deve contribuir para a formação da personalidade humana, como também para uma formação democrática e cidadã.

A problemática apresentada faz parte do cotidiano do espaço escolar, mas é ainda pouco trabalhada em forma de atividades ou projetos com os alunos no contexto geral do sistema educacional. A realidade das escolas que estão localizadas em periferia é diferenciada e exige uma certa cautela em decorrência dos desafios diários acarretados pela violência presente no local. Demonstra-se assim que, diante da precariedade de ações para enfrentar a problemática aqui proposta, faz-se justificável o trato desse tema como objeto de investigação no âmbito do ProfHistória.

Assim, torna-se de suma importância levar esse debate para a sala de aula e não há nada melhor do que o ensino de história para realizá-lo, através de relatos e discussões que envolvem a vida prática desses alunos, de modo que seja possível relacionar com o conhecimento histórico. Isto, pois são experiências concretas vivenciadas por comunidades cuja compreensão histórica já se encontra minimamente consolidada na historiografia e na sociologia brasileira, como por exemplo nas amplas reflexões feitas por Jessé Souza em obras de referência, como *Brasil dos humilhados* (2022a), *A ralé brasileira* (2022b) e *A elite do atraso* (2019).

Desse modo, para o presente trabalho, pretendemos fomentar nos alunos a compreensão da história dos direitos humanos aplicada ao desenvolvimento de uma identidade histórica. No mesmo sentido, buscamos identificar o conhecimento prévio dos alunos acerca da ditadura civil militar, assim como trazer à tona e discutir o problema da discriminação social das classes elitistas, praticada pelas forças de segurança, entre alunos do ensino médio da educação básica. Tentando, desta forma, despertar nos alunos consciência histórica através de reflexões sobre a história da violência sobre as comunidades periféricas a partir do contexto da ditadura civil militar.

Em sequência, no primeiro capítulo, vamos discutir algumas considerações históricas sobre a história do Ensino de História para explicar o cenário histórico sob o qual esse ensino esteve direcionado, dando destaque para a educação das escolas anarquistas como símbolo de resistência, a fim de refletirmos sobre as dificuldades que enfrentaremos para aplicação das atividades deste trabalho, em razão do novo ensino médio que diminui a relevância do ensino de História. Para tanto, utilizamos as contribuições de Circe Bittencourt (2008) e Thais Nivea de Lima e Fonseca (2004) para fazermos a trajetória do ensino de História. Em seguida, utilizamos o trabalho do autor Paulo Eduardo Silveira Sisino (2016) para refletirmos sobre as escolas anarquistas e finalizamos essa reflexão com Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2012), quando indagamos sobre uma crise novamente do código disciplinar do ensino de História em decorrência do novo ensino médio.

Dessa forma, utilizamos também, como ideias essenciais para este trabalho, as discussões do autor Jessé Souza (2019; 2022a; 2022b), em torno do conceito de culturalismo racista, problematizado no Brasil para tratar do olhar discriminatório dos privilegiados sob a chamada “ralé brasileira”, identificando a origem da estigmatização em torno das populações que vivem na periferia. Além disso, fazemos uma contextualização do bairro de Mãe Luiza, onde a escola se localiza. Para isso, fazemos uso dos trabalhos das autoras Maria Aparecida da Silva Fernandes (2022) e Késia Miriam Santos de Araújo (2005) que contribuem no sentido de ajudar a caracterizar a formação histórica do espaço do bairro de Mãe Luiza, de modo que elas

também tratam sobre a estigmatização do lugar. Além disto, caracterizamos a Escola Estadual Senador Dinarte Mariz e seu alunado, explicitando discussões sociais que envolvem o contexto de um bairro periférico, com a ideia de “patologização social”, da autora Norma Takeuti (1998), sobre os grupos excluídos serem vistos como uma patologia.

Para tratarmos de questões sobre baixa autoestima, relacionando-a aos problemas de aprendizagem, nós construímos reflexões a partir de conceitos trazidos da Psiquiatria e da Psicologia, e defendemos como isso pode influenciar o comportamento dos jovens na escola, aliado aos problemas sociais. Tratamos também da ideia da educação libertadora do estudioso Paulo Freire (1987), quando defendemos a interação professor/aluno como forma de construção do saber escolar a partir da interação humanizada de ambos.

Por fim, para realizarmos a discussão sobre direitos humanos e ensino de História, utilizamos as reflexões de Müller (2021), Lee apud Barca (2012), Rüsen apud Cainelli (2010) e Diniz; Sardinha; Silva (2022), ao defendermos um Ensino de História em Direitos Humanos como forma de construirmos uma educação humanizada a partir de uma pedagogia da memória sistematizada pelo ensino de História.

Por conseguinte, no segundo capítulo, propomo-nos a trabalhar o evento conhecido como a Chacina de Mãe Luiza, com o auxílio de notícias de jornal da época do ocorrido, para contextualizarmos concretamente o acontecimento, provocado pelo grupo “meninos de ouro” contra os moradores do bairro. Problematicamos o ocorrido, trabalhando com os conceitos de memória e identidade, para demonstrarmos a possibilidade de se construir uma consciência histórica a partir da problemática. Para tanto, utilizamos a perspectiva do historiador Jörn Rüsen (2009; 2020), que teoriza sobre a existência de consciência histórica através da produção de sentido histórico no manejo dos estudos históricos. Por conseguinte, a aprendizagem histórica se torna mais alcançável com a provável produção de consciência histórica, onde se internaliza a história externa por meio da reflexão. Adicionamos, ainda, a problematização da filósofa Marilena Chauí (2016) sobre o risco ideológico da conscientização, de modo que procuramos a construção de consciência feita pelo aluno.

Para seguirmos com a discussão sobre direitos humanos, buscamos abordar a trajetória dos direitos humanos, apresentando a legislação principal produzida a respeito, entrando no contexto do Brasil, especialmente do período da ditadura militar, como forma de mostrar as contradições em torno dessa época de repressão, ao mesmo tempo que, no mesmo período, foram assinados tratados sobre direitos humanos, de modo que estes foram usados pelo regime ditatorial para se legitimar no poder, como é explicado na dissertação do autor Leonardo Fetter da Silva (2019). Para essa questão, são utilizadas as ideias da historiadora Lynn Hunt, que na

obra *A invenção dos direitos humanos* (2009), demonstra paradoxos em torno da origem desses direitos até sua normatização na Declaração Universal das Nações Unidas, bem como o conceito da autora de autoevidência, a partir do qual ela explica que a formação desses direitos tem como base um aspecto emocional para sua reivindicação, quando um sujeito se vê indignado com a violação deles. Assim, esta professora de história, há tempos, tem se indignado com a forma que os alunos da periferia são vistos e estereotipados pela sociedade e pelas instituições públicas. Por isso, pretende-se, com este trabalho, oferecer o espaço e o momento para esses sujeitos invisíveis exercerem o uso de suas vozes.

Dessa maneira, ao trabalharmos conceitos de memória e identidade a partir de questões sobre direitos humanos e ditadura militar, trazemos ainda as contribuições das dissertações de autores do ProfHistória, quais sejam, Alencar (2021), Aragão (2019) e Müller (2021). Assim, temos uma dimensão da importância que essas ideias têm tido no dia a dia das salas de aula de História pelo país.

No terceiro capítulo, vamos trabalhar com a metodologia da pesquisa-ação, para produzir dados qualitativos através da construção de um debate elaborado pelos sujeitos principais, quais sejam, os alunos, para, assim, através da provocação de reflexões, podermos analisar e verificar quais consciências históricas eles possuem e a possibilidade de orientação no tempo e espaço.

Utilizamos esse modelo da pesquisa-ação na perspectiva de Michel Thiollent, pois, segundo ele, esse modelo dispõe que “(...) os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2011, p. 20). Dessa maneira, considera-se salutar para o desenvolvimento desse trabalho o uso dessa metodologia, pois o protagonismo não depende aqui apenas do pesquisador-professor, mas também e, primordialmente, dos sujeitos-alunos em um processo participativo na produção do conhecimento.

Na sala de aula, os alunos do 2º ano, ao trabalharmos o assunto da ditadura militar, são previamente questionados sobre esse assunto e sobre direitos humanos. Em seguida, passamos a trabalhar o fato da chacina ocorrido no bairro, para inserirmos o tema histórico e desvendarmos, juntos, a importância dos direitos humanos. Trata-se de uma tarefa inicial de orientação do professor, para depois tentarmos extrair algum resultado positivo disso. Assim, utilizamos a estratégia do questionar, através de um debate, para realizarmos a provocação de reflexões e, assim, ajudar no estímulo dessa produção de ideias e como também participar do processo cognitivo. Em seguida, eles completam com uma narrativa a respeito de suas

experiências próprias com a atuação da polícia no bairro, narrando como isso afeta o seu cotidiano e, por fim, externam o que eles concluem dessas questões.

Assim, pretende-se analisar, no contexto da sala de aula, com o ensino de história, o aprendizado histórico desses alunos, verificando qual sentido histórico eles conseguem extrair da prática desse trabalho, através, também, da provocação de reflexões a respeito da realidade social deles, de modo que seja possível seu reconhecimento enquanto sujeitos de direitos, trabalhando a discussão sobre direitos humanos com a contribuição do ensino de história. Isto, pois considera-se salutar, somar a esses caminhos do ensino de História, o desenvolvimento e os resultados do trabalho aqui proposto na E. E. Dinarte Mariz, levando em consideração os saberes construídos na prática escolar de todos os participantes, especialmente da relação entre os professores e os alunos. Dessa maneira, pode-se amparar a possibilidade de um pluralismo do Ensino de História (Dias; Freitas, 2016, p. 9) considerando o ensino local.

Dessa maneira, usamos, enquanto ferramenta empírica, a elaboração de um debate em turma, através da provocação de reflexões por questionamentos que possam incitar nos alunos da turma do 2º ano ideias a serem desenvolvidas no debate em sala de aula. Essa forma possibilita ao professor que pratica a pesquisa, a viabilidade de observar e analisar as concepções trazidas pelos alunos a respeito de questões concernentes ao passado, relacionado ao presente, e o olhar esperado projetado para o futuro.

Nesse sentido, buscamos verificar as consciências históricas desses alunos sobre o conhecimento histórico envolvendo a ditadura civil-militar, relacionando com a problemática atual que envolve o bairro. Espera-se, assim, a construção de uma realidade em que eles possam se ver como sujeitos de direitos através da orientação histórica, observando também a construção de identidades a partir da abordagem de vínculos sociais devido à memória do trauma, em que se verifica o medo presente no bairro, de falar de certas temáticas sensíveis, tais como a atuação violenta da polícia localmente. Desse modo, percebe-se que a memória que envolve a chacina de Mãe Luiza se encontra fragilizada, pois os alunos desconhecem este evento, de modo que a memória não foi repassada adiante, o que significa a presença de um temor ao falar desses assuntos no bairro, havendo a preferência de silenciamento desse tipo de memória como forma de buscar uma maneira de lidar com certas realidades do cotidiano. Isso será melhor abordado e explicitado no capítulo 2.

Dessa maneira, os alunos produzirão um debate envolvendo problemáticas sobre o bairro que eles vivem, esperando que eles externem a visão própria sobre o contexto da ditadura militar, de modo que desejamos que eles possam desenvolver uma identidade a partir da relação da vida deles com o contexto da ditadura civil-militar.

2 ENSINO DE HISTÓRIA E DIREITOS HUMANOS: UMA CONSTRUÇÃO DIALÓGICA POSSÍVEL

Neste capítulo, buscaremos demonstrar a possibilidade de construção do diálogo em torno do Ensino de História e dos direitos humanos, expondo os fundamentos teóricos e relevantes suficientes para a produção dessa relação dialógica, de modo também a ressaltar as problemáticas existentes para essa construção. Para tanto, inicialmente, explanaremos um pouco sobre o histórico do Ensino de História, apresentando algumas perspectivas desse ensino ao longo do tempo, de maneira a dar destaque para a discussão sobre os saberes escolares que são materializados através das relações que compõem todo o ambiente escolar para, assim, evidenciarmos a importância do pluralismo do ensino de história.

2.1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES ENVOLVENDO O NOVO ENSINO MÉDIO

Sabemos que a educação sempre foi alvo de reformas envolvendo as chamadas políticas públicas, que, no contexto do Brasil, são de responsabilidade do Estado. A implementação dessas políticas, de maneira ideal, sempre foi um grande desafio, pois elas são alvo de disputas no campo do jogo político, envolvendo o mercado empresarial, a sociedade civil, sindicatos e agentes políticos, envolvendo um grande gasto de verba pública. Em boa parte da história do país, essas políticas estiveram sob o domínio dos interesses da elite, de modo que, em meados dos anos 1930 e 1970, o olhar do país estava direcionado para uma economia nacionalista e depois, principalmente com a redemocratização, a educação brasileira passou a ter interferências de natureza neoliberal.

Sobre o Ensino de História, a organização do currículo esteve voltada segundo os interesses dos ocupantes do poder, tendo uma certa variedade ao longo da história do Brasil. Dessa maneira, Circe Bittencourt (2008) explica que os estudos que passaram a analisar o ensino de história se preocupavam em abordar as influências ideológicas por um lado e, por outro, analisavam contradições entre o livro didático, o currículo e a história ensinada pelos professores na prática, evidenciando a ideia de cultura escolar. Inicialmente, na época em que o Brasil se torna um Estado independente, na organização do sistema escolar, o ensino de história não era tido como relevante para as escolas elementares, pois o sistema era voltado para a alfabetização. Assim, a disciplina passa a ganhar contornos mais importantes quando o país

passa a se preocupar com uma formação histórica de cunho ufanista direcionada para ideias de pátria e heróis da nação.

Por conseguinte, sob a explanação de Bittencourt (2008), no período do século XIX, o ensino de história esteve voltado para discursos de cidadania, tendo-se a preocupação de construir uma identidade nacional a partir de um único passado para consolidar o ideal de Nação. Assim, alguns setores sociais foram incorporados ao currículo, no entanto sob a égide do olhar eurocêntrico da questão, no sentido de não considerar o pluralismo cultural do país, por isso a escolha de um passado único, como se fosse uma história uniforme de todos os povos.

Em meio ao século XX, surgiram escolas alternativas de natureza popular, voltadas para a classe trabalhadora, que não aceitavam o modelo elitista vigente que outorgava um ideal de civilização aos moldes da Europa. Com isso, os trabalhadores com pensamentos de influência anarquista criaram as chamadas Escolas Modernas, sob a influência da pedagogia do espanhol Francisco Ferrer y Guardia, defensor de ideias libertárias na educação, de modo que no Brasil, nessa época, teve influência nos sindicatos, associações de operários e anarquistas militantes. Essas escolas, segundo o autor Paulo Eduardo Silveira Sisino (2016), procuravam disseminar uma educação para todos aqueles excluídos do sistema do Estado e das escolas da Igreja. Dessa maneira, torna-se relevante sabermos que:

Tais escolas ofereciam cursos noturnos para a educação de adultos. Sua metodologia libertária era pautada em uma base científica e racional, opondo-se a quaisquer noções místicas ou sobrenaturais. Por ser anticlerical e fomentar a solidariedade e a educação livre de autoridade coercitiva, este movimento era fortemente apoiado pelos anarquistas. Pelos mesmos motivos, porém, as Escolas Modernas sofreram ataques por parte de setores da igreja católica da época (Sisino, 2016, p. 44).

Como é possível perceber, essas escolas foram modelos de resistência ao modelo imposto na época, pelo fato de setores da sociedade, tidos como marginalizados, qual seja, a classe trabalhadora, não aceitarem se submeter a um modelo elitista de educação. Todavia, assim como os movimentos operários foram reprimidos, o mesmo aconteceu com essas escolas, que foram perseguidas e fechadas pelo Estado sob influência dos setores elitistas do poder, inclusive da Igreja, que possui escolas tradicionais até os dias de hoje. Nesse tipo de escola de natureza anarquista, os estudantes eram estimulados a questionar e a problematizar qualquer tema, pois não havia censura, era uma formação voltada para consciência crítica (Sisino, 2016).

Isso torna o método dessas escolas algo extraordinário, pois o ensino do governo foi direcionado para o método de memorização por muito tempo, especialmente no ensino de história que, segundo Bittencourt (2008), saber história significava saber nomes, fatos e datas

históricas, de modo que a memorização mecânica fazia parte do processo de aprendizagem, pois era exigível para quem queria obter sucesso escolar. Dessa maneira, em sentido contrário,

[...] o Centro de Estudos Sociais de Santos, fundado em junho de 1935, reunindo intelectuais, operários, estudantes e empregados, elaborou cursos de História, Economia Política, Sociologia, Psicanálise e Filosofia, visando a auto-educação através do contato com a cultura científico-filosófica que permitiria a cada indivíduo extrair conclusões próprias (Sisinno, 2016, p. 62-63).

A partir da análise desse dado, é possível apreender a ideia de que o ensino de história dessas escolas esteve voltado para a formação crítica dos sujeitos envolvidos, que, além de jovens estudantes, também havia trabalhadores que estudavam nas escolas modernas noturnas. No entanto, exatamente em decorrência da natureza social e revolucionária dessas escolas, foram perseguidas e fechadas, pois não eram interessantes para o sistema do poder elitista.

Em continuidade à análise histórica do ensino de História e suas principais nuances na educação, no período da Ditadura Civil-Militar (1946-1985), o currículo da disciplina de história esteve voltado para reafirmar as tendências do currículo de épocas anteriores, como a exaltação aos “heróis da pátria”, o nacionalismo exacerbado, a memorização de eventos históricos e datas. Assim, o ensino tradicional atendia aos interesses do regime autoritário, mantendo o controle ideológico sobre as pessoas, de maneira que não estavam preocupados com uma formação crítica para os estudantes.

Além disso, segundo a autora Thais Nivea de Lima e Fonseca (2004), as disciplinas de História e Geografia sofreram uma fusão e foram transformadas em Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica, para formar cidadãos obedientes e que não questionassem a ordem. Tratava-se de um modelo escolar que pregava uma cooperação harmoniosa entre os cidadãos, de modo a não trabalhar com a verdadeira realidade da sociedade brasileira. Na questão ensino aprendizagem, o professor tinha a imagem do detentor de conhecimento e o aluno apenas era um agente receptivo de conteúdo geral e sem criticidade. Com a redemocratização, as demandas sociais passaram a exigir que o ensino estivesse direcionado à reconstrução democrática do país e, para isso, o ensino de História deveria ter um enfoque analítico e crítico sobre a sociedade e seus conflitos, além de considerar os indivíduos das classes menos favorecidas como sujeitos históricos.

No conjunto dessa análise histórica do Ensino de História, importa dar destaque para as ideias da autora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2012), que se propõe a realizar uma periodização da História do Ensino de História no Brasil a partir do conceito de código disciplinar. Relacionando-o com a construção de uma cultura escolar, elabora uma trajetória

dentro do contexto do processo de escolarização, aplicando a ideia de código disciplinar do ensino de História do Brasil.

Dessa maneira, ela associa esse código disciplinar com o ensino de História do Brasil, de forma que no período de 1931-1971 é onde se encontra a consolidação desse código em decorrência da obrigatoriedade da disciplina de História no currículo, estando voltada para a formação do cidadão. No período seguinte, 1971-1984, ela aponta uma crise desse código, devido ao apagamento da disciplina, quando ela é substituída, como já mencionado, pelas disciplinas de Educação Moral e Cívica e Estudos Sociais, anulando-se a área da disciplina de História. Assim, o código só é reconstruído a partir do ano de 1984, quando a construção dos currículos passou a ser pautada pela busca de autonomia dos alunos e o ensino aprendizagem deveria propiciar aos alunos uma maior interação com a realidade.

Nessa esteira, é relevante adicionarmos à essa trajetória o contexto de surgimento do Novo Ensino Médio, que se trata de uma reestruturação nacional de todo ensino médio, a partir da defesa de uma reforma geral no currículo. A justificativa é a de que os alunos estão cansados de conteúdos muito longos, segundo o sistema de poder que tem imposto essa reforma, de modo que se defende um enxugamento massivo dos currículos e um dos mais prejudicados foi o da disciplina de História.

Por conseguinte, entendemos o Novo Ensino Médio, regido pela Lei 13.415/2017, como exemplo de política de Estado para a educação de viés neoliberal no Brasil. Essa reestruturação do ensino médio atende aos interesses das grandes empresas que dominam o mercado, de modo que o conteúdo principal das disciplinas foi reduzido para dar espaço para conteúdo de linguagem profissional. Além disso, permitiu-se a contratação de profissionais que não são da educação, sem exigibilidade de concurso público. Dessa maneira, o ensino se encaminha para uma precarização dos profissionais, além de promover um ensino voltado apenas para o mercado de trabalho, tendo como finalidade a não formação crítica e cidadã dos estudantes. Dessa maneira, a título de contextualização, é importante saber:

Dentre suas principais disposições, a Lei n.º 13.415/2017 determina a ampliação progressiva da carga horária anual do Ensino Médio de 800 horas para 1.400 horas, e as escolas devem oferecer, no mínimo, 1.000 horas anuais de carga horária até 2022 (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018b). Contudo, essa ampliação não significa que o tempo dedicado às atividades nucleares da escola será ampliado. Pelo contrário, com a redução do tempo de formação geral, que antes era de 2.400 horas, é minado o acesso aos conhecimentos elaborados em forma de saber escolar. Isso porque, da carga horária máxima total do Ensino Médio, a ser implementada progressivamente pelas escolas, o equivalente a 4.200 horas, apenas 1.800 horas devem estar articuladas à BNCC, ou seja, em torno de 40% do currículo (Barbosa; Deimling, 2022, p. 14).

Sobre os dados da carga horária, desses 40%, devem estar inclusos como componentes obrigatórios Língua Portuguesa e Matemática, que são os únicos dessa categoria de formação geral da disciplina tidos como obrigatórios no currículo. Por sua vez, os 60% do currículo ficam a cargo dos chamados itinerários informativos, que são temas relacionados às disciplinas que serão aprofundados nesses itinerários. Como é possível perceber, esse tipo de reforma está voltada para uma formação de apenas ler e escrever, basicamente, reduzindo espaço para uma formação integral. Dessa maneira, voltando para o conceito de código disciplinar de Schmidt (2012), no qual ela classifica a crise do ensino de História no momento que a disciplina desaparece em forma de outras, com essa reestruturação do ensino médio, poderíamos pensar em uma nova crise do código disciplinar do ensino de História?

Importa salientar que não se pretende realizar aqui um estudo pormenorizado sobre o novo ensino médio. Trata-se de poder fazer uma reflexão em torno desse problema pelo fato dele prejudicar a aplicação de trabalhos desenvolvidos pelos professores de história, especialmente os vinculados ao ProfHistória, pois a razão da interrogação anterior é que a disciplina sofreu novamente uma anulação de sua autonomia no currículo, de modo que os únicos componentes obrigatórios passaram a ser Língua Portuguesa e Matemática. O ensino de História foi suprimido, transformando-se em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ao lado de Geografia, Filosofia e Ciências Sociais. Nesse sentido, essa reforma se torna um óbice à concessão de uma natureza emancipatória ao campo do ensino de História, pelo fato de sua autonomia estar comprometida com a supressão de sua carga horária no espaço escolar.

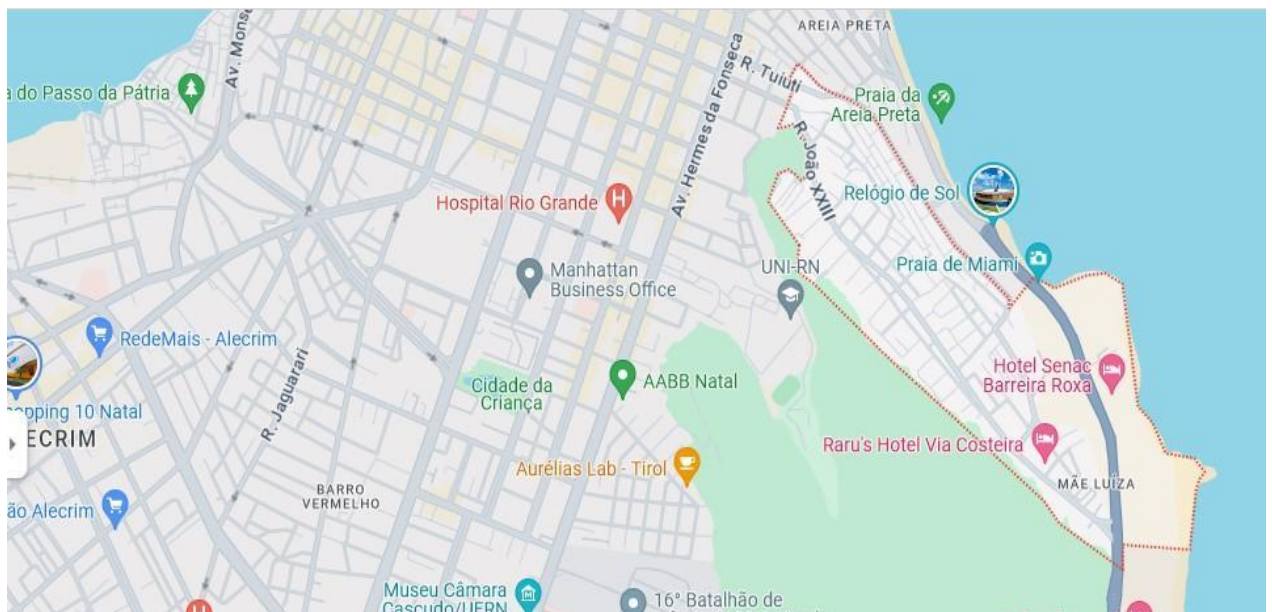
Portanto, considerando todo esse contexto explanado, o presente trabalho concorda com as ideias do autor Dave Hill (2003), a respeito de ser necessário buscar uma forma de resistência à deformação da educação provocada por essas reformas de viés neoliberal, que são os espaços educacionais, através, essencialmente, do trabalho dos trabalhadores culturais, quais sejam, os professores, aliados com toda a comunidade escolar integrada. Isso significa impor resistência à essa forma de supressão da formação crítica e consciente dos estudantes.

Por isso, este trabalho destaca a existência histórica das escolas anarquistas mencionadas pelo fato delas serem um símbolo de luta e resistência contra o sistema excludente que não considerava os menos favorecidos e não se preocupava com o acesso à educação de todos. Com isso, estamos novamente diante de um sistema que se pretende dominante no sentido de diminuir a justiça social e econômica dos menos favorecidos, utilizando-se da educação como forma de dar hegemonia ao sistema de ideias do capital opressor, buscando formar uma classe trabalhadora ainda mais precarizada e com menos consciência social e crítica.

2.2 O CONTEXTO SOCIAL DO BAIRRO DE MÃE LUIZA E SUAS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NA VIDA DOS JOVENS DA ESCOLA DINARTE MARIZ

O local de investigação, a Escola Estadual Dinarte Mariz, encontra-se localizada no bairro de Mãe Luiza, Zona Leste de Natal. Esse bairro é caracterizado como região periférica e é um espaço tomado por graves problemas sociais, ocasionados pela pobreza da região, acarretando o agravamento de outros problemas, como os conflitos entre o tráfico de drogas, principalmente, e a atuação policial no bairro, que é repressiva de um modo geral. Inicialmente, é pertinente apresentarmos um pouco da história de surgimento do bairro, assim como algumas de suas características geográficas e sociais, para ambientar o local de investigação onde se encontra a escola a ser tratada neste trabalho, pois como será explanado, não é possível desvincular o contexto da escola com a realidade do bairro.

Figura 1: Mapa do bairro de Mãe Luiza pelo *Google*.



Fonte: Google, 2024.

Figura 2: Mapa do bairro de Mãe Luiza.



Fonte: Souza (2007).

Nesse sentido, Mãe Luiza possui limites geográficos com os bairros Tirol, Petrópolis e Areia Preta, que são localidades de alta valorização imobiliária da capital. O bairro se circunscreve à margem da Via Costeira, que possuía vegetação e paisagem originários do tipo de dunas e que, no entanto, foram tomados pela urbanização turística do mercado, que, aliás, tenta a todo custo, juntamente com o poder público, tomar o espaço do morro para especulações imobiliárias, objetivando a expulsão da população residente. Contudo, os moradores, desde muito tempo, resistem contra as tentativas opressoras de tirá-los do bairro, de modo que o autor Edmilson Lopes Júnior (1997, p. 70) caracteriza essa localidade de “paisagem da resistência”.

Conforme é possível observar na imagem abaixo, de um lado temos a escadaria de Mãe Luiza e, do outro lado, temos o bairro da elite tradicional de Natal, o bairro de Areia Preta.

Figura 3: Escadaria de Mãe Luiza.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

O poder municipal passa a reconhecer Mãe Luiza como bairro a partir de 23 de janeiro de 1958, quando “a Câmara de Municipal de Natal aprovou o Projeto de Urbanização do bairro de Mãe Luiza, que para lá tinha sido enviado em 23 de dezembro de 1957, pelo então prefeito Djalma Maranhão” (Araújo, 2005, p. 19). Sobre Djalma Maranhão, ele ficou conhecido como um político popular que foi perseguido na época da Ditadura Militar. Assim, “foi ele o responsável pela ligação de Mãe Luiza com a Avenida Hermes da Fonseca (continuação da Salgado Filho, antiga *Parnamirim Road*), pela criação de escolas e construção de praças na então favela.” (Lopes Júnior, 1997, p. 71).

Na cultura popular, o processo de criação da região de Mãe Luiza se opera em meados de 1940 (Fernandes, 2022, p. 51) e a ideia de “Mãe Luiza” surgiu do imaginário de que:

(...) teria sido uma parteira de nome Joana Luíza Pirangi, que atendia pessoas de outras localidades da então província natalense; outros afirmam que ela seria lavadeira, que prestava serviços aos soldados do quartel do Exército. Assim, vai sendo gestada a imagem de Mãe Luiza, que para muitos outros era rezadeira, costureira, mulher de

pescador, xangozeira e, talvez, uma invencionice dos mais velhos (Araújo, 2005, p. 20).

Dando seguimento à contextualização do bairro, um olhar negativo e preconceituoso já era atribuído à Mãe Luiza desde muito tempo, como por exemplo em 1964, quando o padre João Perestello produziu uma imagem estereotipada para os moradores de Mãe Luiza, referindo-se a eles com o termo “índio” (Araújo, 2005, p. 23). Sabemos que a conotação “índio” apresenta uma alta carga de preconceito advindo do processo de formação do imaginário social sobre o indígena no Brasil, que por muito tempo teve sua imagem associada às ideias de “bárbaro” ou “inculto” e que o senso comum ainda atribui à ideia de cultura atrasada. Por isso, a autora Maria Aparecida da Silva Fernandes (2022, p. 42) satiriza a respeito quando diz, “quem vem do centro da cidade até Petrópolis, adiantando-se pela Rua Trairi, chegará à fronteira que, no imaginário da cidade de Natal, divide os “civilizados” e os “índios”.

Aliás, esse olhar negativo sobre o indígena nessa época histórica não é aleatório, pois sabe-se que, no período da ditadura militar, houve reais tentativas de dizimação dos povos indígenas. Além do mais, sob o ponto de vista religioso, o povo indígena é tido como pagão e, portanto, inaceitável. Então, o tido como “diferente” e fora do padrão, deve ser atacado. É importante também lembrar que, assim como os indígenas, os moradores de Mãe Luiza ocupam um espaço alvo de interesse ambicioso do poder financeiro e especulativo.

Então, com o avanço da urbanização, assim como a partir do aumento populacional, a violência passa a ser uma realidade expressiva em Mãe Luiza, ao mesmo tempo em que os bairros circunvizinhos se tornam cada vez mais valorizados. Com uma classe de alta renda vivendo nos arredores do bairro, o policiamento da região também se torna expressivo, pois a polícia é designada pelo poder estatal para proteger principalmente regiões mais valorizadas. Com isso, as localidades que ficam à margem dos bairros de alta rentabilidade podem ser chamados de “aglomerados de exclusão” (Araújo, 2005, p. 25), traçando uma divisão bem definida entre os privilegiados e os menos favorecidos.

Essa configuração socioespacial é resultado da sociedade capitalista que define a valorização do ser humano pelo valor material, caracterizando sua condição social. Assim,

A segregação socioespacial em que se conformam os segmentos pauperizados, como os moradores de Mãe Luiza, confere-lhes o estigma de “perigosos”, “suspeitos”, que por sua vez reforça o mecanismo da exclusão; e impõe a “necessidade cotidiana de uma resistência ‘dobrada’: a luta pela sobrevivência física, pelo fato de serem pobres, e a luta pela sobrevivência moral, pelo fato de serem naturalmente suspeitos no meio de uma sociedade altamente segregadora” (Koga apud Araújo, 2005, p. 25).

Grande parte da sociedade enraizou tanto o estigma da marginalidade, direcionado para a comunidade de Mãe Luiza, que mesmo ela tendo como bairros limítrofes aqueles de alto valor imobiliário, ao colocar os pés no morro, essa valorização é inexistente, ao mesmo tempo em que, caso o poder imobiliário conseguisse expulsar a população de Mãe Luiza, o território automaticamente passaria a ganhar muito mais valor imobiliário do que os bairros como Tirol ou Petrópolis, em decorrência da urbanização turística. Isso reforça a ideia de que a estigmatização está associada à representação social. Então, podemos citar como exemplo desse olhar estigmatizante, as palavras do magistrado Manoel Onofre Jr., que em seu Guia da Cidade de Natal, ele diz ao se referir à Mãe Luiza (...) “Molequinhos barrigudos, sobreviventes (a mortalidade infantil é de espantar) ficam vadeando pelas calçadas, aprendendo o que é ruim, tirando curso de marginal” (Onofre Junior, 1998, p. 21 apud Fernandes, 2022, p. 49).

Dessa maneira, entendemos relevante expor o contexto social que faz parte do bairro e que está diretamente relacionado com a vida dos alunos da referida escola, pois eles são moradores dessa comunidade. Então, o que acontece no local de moradia e como os alunos são tratados e vistos pela polícia, como também pela sociedade no geral, reflete no desenvolvimento social e, conseqüentemente, na vida escolar.

Diante dessas questões que envolvem o bairro de Mãe Luiza, é importante apresentarmos algumas perspectivas a respeito de noções espaciais que designam o bairro citado. Assim, sobre a ideia de comunidade, um dos termos constantemente utilizados neste trabalho, apresenta as seguintes características:

a) sentimento de pertencimento; b) sentimento de comunidade; c) permanência (em contraposição à efemeridade); d) territorialidade (real ou simbólica); e) forma própria de comunicação entre seus membros por meio de veículos específicos (Palácios apud Peruzzo; Volpato, 2009, p. 143).

Com isso, podemos afirmar que a designação de Mãe Luiza como uma comunidade é válida, pois queremos, de fato, atribuir o sentido do sentimento de pertencimento quando almejamos que trabalhar a realidade da comunidade no tocante à atuação da polícia, no que se refere à abusividade do poder, pretendemos incentivar o despertar da identidade local, através do partilhamento da memória da dor que envolve todos os moradores da comunidade, incluindo os estudantes.

À vista disso, é relevante considerarmos outras designações espaciais que são sempre mencionadas neste trabalho para designar o bairro de Mãe Luiza, qual seja, a noção de local ou localidade, cujo sentido pode ser relacionado com as ideias de:

A noção de local engloba desde aspectos técnicos, como os limites físicos – rios, oceanos, lagos, montanhas, diferenças climáticas, características de solo, aspectos político-econômicos –, até diversidade sócio-cultural, histórica, de identidade, lingüística, de tradições e valores etc., ou seja, estão em jogo as várias singularidades nas quais se constroem as práticas sociais (Peruzzo; Volpato, 2009, p. 146).

Com isso, colocamos em destaque que o sentido de local pode ser, simplesmente, uma denominação de elementos físicos e técnicos para delimitar limites geográficos de uma localidade específica. Desta forma, esse sentido não foge do objeto espacial trabalhado nessa pesquisa, qual seja, o espaço de Mãe Luiza, enquanto sentido geográfico, quando especificamos a localização do bairro em questão, conforme foi demonstrado. Contudo, de acordo com Peruzzo e Volpato (2009), a noção de local também pode ser associada com questões sociais, culturais, históricas e de identidade. Assim, afirmamos que este sentido também se encontra em combinação com o presente trabalho, pois nossa intenção é também apontar ideias sobre identidades e vínculos sociais a partir da realidade do bairro, onde se compartilha experiências identitárias. Em conformidade com essa discussão, também devemos saber que:

[...] o conceito de “região” não se baseia apenas na geografia, mas na intersecção entre as ciências, pois está ligado, basicamente, à noção de diferenciação de áreas. Além disso, há que se considerar a importância dos espaços, sejam aqueles com contornos comunitários, locais ou regionais, afinal, “*place counts*” (Santos, 2006:10) parece ser a expressão da ordem – ou seja, o lugar tem importância (Peruzzo; Volpato, 2009, p. 150).

Por esse ângulo, devemos compreender que a ideia de região também não está relacionada apenas à uma questão de geografia física, mas possui, similarmente, uma noção de áreas que se diferenciam pelos sentidos de comunidade ou localidade, de modo que o lugar onde se vive tem grande significado, com atribuições do social, da identidade e do cultural. O bairro de Mãe Luiza, apesar de ser um local periférico, localiza-se em uma região central e de grande valor imobiliário, no tocante aos bairros circunvizinhos como Tirol e Petrópolis. No entanto, Mãe Luiza recebe a estigmatização da periferia em decorrência da visão negativa e preconceituosa atribuída à ela.

Nesse sentido, é importante frisar alguns dados que atestam o contexto de violência no país e, principalmente, em Natal. Em 2020, o país atingiu o maior pico de mortes em decorrência de intervenções policiais, com 6.416 vítimas fatais, de modo que as polícias estaduais provocaram uma média de 17,6 mortes por dia, segundo Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Brasil, 2021a, p. 59); já de 2013 até 2020, houve um aumento de 190% desse problema. Em relação à capital potiguar, segundo o Observatório de Segurança Pública de Natal, entre os anos de 2015 a 2019, houve um aumento considerável no número de mortes

decorrentes de intervenção policial, totalizando um quantitativo de 352,94% (Natal, 2022, p. 29).

Esse quadro é refletido no contexto de Mãe Luiza, de modo que a presença da polícia no local é mais atuante em forma de operações em conjunto, ou seja, os policiais não atuam em pequeno número na região, exatamente pelo aumento do tráfico de drogas em forma da ampliação do poder paralelo de uma organização criminosa. De todo modo, essas operações policiais aumentam a tensão dentro do bairro e, fora deste, as pessoas são abordadas, principalmente na forma do famoso “baculejo”, pois se entende que as pessoas “suspeitas estariam invadindo localidades dos favorecidos”, ou seja, a revista realizada de maneira truculenta e invasiva, que causa sensação de humilhação, provocação e sentimento de revolta.

Com isso, a discriminação da sociedade e a atuação violenta da polícia contribui em aumentar o quadro da violência de Mãe Luiza, sob o formato da violência velada, da qual a vítima é a população periférica. Esse tipo de comportamento repressivo resulta também da institucionalização do medo na sociedade geral, de modo que a reação a esse medo é o uso da violência, seja física ou psicológica. Em razão disso, “o medo vem reforçar o processo de estigmatização ao qual é submetida a população mais pobre, potencialmente suspeita” (Araújo, 2005, p. 102).

Dentro desse contexto, o Rio Grande do Norte aparece na sétima posição no Brasil quanto à taxa de mortalidade por intervenções policiais, com 4,1% em 2020 (Brasil, 2021a, p. 61), sendo que dos 50 municípios brasileiros com maiores números absolutos de mortes decorrentes de intervenção policial em 2020, Natal aparece na 16ª posição (Brasil, 2021a, p. 65). Ou seja, trata-se de uma capital pequena dentre os principais municípios com violência policial.

Quadro 1: Taxa de mortalidade por intervenções policiais. Brasil e UF, 2020.

ESTADOS	ÍNDICES
Amapá	13,0
Goiás	8,9
Sergipe	8,5
Bahia	7,6
Rio de Janeiro	7,2
Pará	5,8
Rio Grande do Norte	4,1

Mato Grosso	3,7
Paraná	3,2
Acre	3,0
Alagoas	2,6
Roraima	2,4
Amazonas	2,3
São Paulo	1,8
Ceará	1,6
Tocantins	1,5
Maranhão	1,4
Rio Grande do Sul	1,3
Pernambuco	1,2
Santa Catarina	1,2
Espírito Santo	1,1
Rondônia	1,1
Piauí	1,1
Paraíba	0,9
Mato Grosso do Sul	0,7
Minas Gerais	0,6
Distrito Federal	0,4
Brasil	3,0

Fonte: Brasil, 2021a.

Ao analisarmos os dados do Anuário, podemos perceber que o perfil das vítimas dessa violência está centrado nos jovens de 12-17 anos, com uma taxa de 7,4% no Brasil do mesmo ano e 44,8% na faixa etária de 18-24 anos (Brasil, 2021a). É perceptível que o perfil predominante dessas mortes é de pessoas jovens, que é o conjunto etário que compõe o alunado das escolas majoritariamente, além de incluir adultos, pois é comum alunos fora da faixa etária nas escolas públicas, conforme é possível verificar no quadro abaixo:

Quadro 2: Faixa etária das vítimas de intervenções policiais com resultado morte (Brasil, 2020).

FAIXA ETÁRIA	ÍNDICES
0-11	0,0
12-17	7,4
18-24	44,8
25-29	24,0
30-34	11,3
35-39	5,5
40-44	3,6
45-49	1,6
50-54	0,9
55-59	0,5

Fonte: Brasil, 2021a.

Em razão disso, é importante informar que diante do mapa da violência, de acordo com o relatório do Observatório de Segurança Pública de Natal, a Zona Leste apresentou o percentual de 30.6% em roubos; 30% em homicídios; e 36,9% em tráfico de drogas, classificados esses dados dentro do critério de números de crimes por grupo de 100.000 habitantes, conforme zona administrativa em 2021 (Natal, 2022, p. 24).

De acordo com a pesquisa, no ano de 2020, a Zona Leste apresentou a maior proporção do crime de tráfico de drogas, qual seja, 33%. Já em 2021, ocorreu uma diminuição no número de homicídios dolosos em todas as zonas administrativas, com exceção apenas da Zona Leste, onde houve um aumento de mais de 61,7% (Natal, 2022, p. 24). Importa lembrar que nessa zona é onde fica localizado o bairro de Mãe Luiza. Com isso, é também relevante saber que dentro dessa zona, o bairro de Petrópolis apresenta o maior Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (0,950), enquanto, em contrapartida, o bairro de Mãe Luiza apresenta o menor indicador da região (0,694). A região em que se encontra Mãe Luiza é, portanto, uma das mais violentas, sendo que o tráfico de drogas é o problema de maior expressão dessa região da capital.

Quadro 3: Números de crimes por grupo de 100.000 habitantes, conforme zona administrativa (2021).

ZONAS DA CAPITAL	ROUBOS	HOMICÍDIOS	TRÁFICO DE DROGAS
	34 %	7,1%	20%
SUL	30,6%	30%	36,9%
LESTE	17,9%	24,8%	27%
OESTE	17,5%	38,1%	16,1%
NORTE			

Fonte: Natal, 2022.

Então, como é possível perceber, o quadro de violência é bastante expressivo na realidade da região de Mãe Luiza, contribuindo de forma negativa para ampliar a imagem estigmatizada do local, que é ainda reforçada pela imprensa que se preocupa apenas em noticiar informações de violência, sendo esse o único sistema de símbolos disponível no imaginário social, ou seja, a associação da criminalidade à região periférica. Assim, todos os moradores sofrem com o reforço desse olhar discriminatório. Por isso, à ideia de estigma é atribuído um sentido depreciativo sob a perspectiva de Erving Goffman (2008), de modo que o termo descrédito é direcionado para o indivíduo que é:

(...) uma pessoa completamente má, perigosa ou fraca. Assim, deixamos de considerá-lo criatura comum e total, reduzindo-o a uma pessoa estragada e diminuída. Tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande - algumas vezes ele também é considerado um defeito, uma fraqueza, uma desvantagem - e constitui uma discrepância específica (...) (Goffman, 2008, p. 12).

Sendo assim, o indivíduo que é tido como diferente é aquele que não se adequa ao sistema de normas outorgado pela sociedade dominante e repressiva, pois o inadequado não é considerado normal e é então, a pessoa perigosa, que deve ser segregada do grupo tido como normal, adequado ao padrão. Logo, entendemos que “grupos estigmatizados experimentam iniquidades no emprego, na educação e nos serviços de saúde, bem como resultados adversos à saúde e dificuldades na formação de relacionamentos interpessoais” (Oaten et al., 2011 apud Miguel; Muñoz, 2020, p. 17).

Em consequência, observa-se no bairro a falta de infraestrutura de entretenimento, como espaços de sociabilidade importantes para o desenvolvimento da juventude, como praças de convivência, espaços para educação em dança, música e outras artes. O esporte é bastante popular no bairro, majoritariamente o futebol, no entanto, há apenas uma quadra de esportes no local, a chamada Arena do Morro, que está localizada ao lado da Escola Dinarte Mariz. Muitos

jovens são chamados para compor escolas de clubes de futebol, mas em pouco tempo eles estão de volta ao bairro, pois não têm recursos para ir mais distante com esse tipo de atividade. Assim, é perceptível a ausência de políticas públicas no bairro, que poderiam amenizar o fato do jovem ser vítima da violência produzida no lugar. Até mesmo a quadra mencionada foi uma obra social privada destinada ao bairro, realizada pelo escritório suíço Herzog De Meuron. A maior presença do poder estatal no bairro é, portanto, através da atuação repressora das forças de segurança pública.

Desse modo, torna-se evidente que o bairro de Mãe Luiza é uma das localidades eleitas para incursões policiais, tratando-se de uma questão histórica e remetendo aos “(...) anos oitenta e primeira metade dos anos noventa, pelas investidas dos ‘meninos de ouro’ do vitalício Coordenador de Polícia da Capital, Maurílio Pinto” (...) (Lopes Júnior, 1997, p. 74), que compunham o esquadrão da morte que atuava pelo bairro de Mãe Luiza, com amparo na própria Secretaria de Segurança do Estado. Nesse período, o grupo provocou uma chacina no bairro — que será objeto de problematização no capítulo seguinte —, ocasionando a morte de moradores comuns, entre estes, adolescentes e mulheres.

Esse evento infeliz faz parte do surgimento dos esquadrões da morte, que são criações da Ditadura civil militar, cujo nascimento é fruto do desejo de repressão às comunidades periféricas. A título de exemplificação, para demonstrar que esse problema permanece presente na atualidade, tendo como principal alvo a comunidade de Mãe Luiza, temos as declarações de um policial militar reformado, conhecido como “Wendel Lagartixa”, que é acusado de fazer parte de grupo de extermínio e que, ao ser eleito para o cargo de deputado estadual, declarou que “se eu puder invadir Mãe Luiza no primeiro dia de mandato, a bandidagem se prepara, que eu vou invadir. Aqui tem duas locomotivas carregadas de pólvora descontrolada¹” (Wendel, 2022, n. p.).

Diante dessa realidade, enquanto professora da Escola Dinarte Mariz, endereçada na comunidade de Mãe Luiza, compreendo que não há como trabalhar na periferia e ignorar esses problemas, pois eles estão diretamente relacionados com a realidade de vida dos jovens, interferindo no ambiente escolar, pois algumas vezes perdemos alunos devido à violência e à criminalidade presente na região. Essa violência é ocasionada tanto pela presença e convivência com organizações criminosas, como também devido às repressões policiais que se fazem historicamente nesses espaços, em razão da não diferenciação do criminoso do morador comum

¹ Declaração de Wendel Lagartixa em uma entrevista concedida à CBN Natal. Importa informar que o indivíduo não chegou a assumir o cargo político, em decorrência da condenação na Justiça Eleitoral.

e, conseqüentemente, da caracterização de Mãe Luiza não como uma comunidade ou um bairro comum, mas como um “*locus* de marginalidade” (Lopes Júnior, 1997, p. 77). No centro dessa problemática, encontra-se o aluno.

2.3 ENSINO DE HISTÓRIA E O CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL DINARTE MARIZ

Após a contextualização do bairro onde está localizada a escola em questão, assim como a explanação das problemáticas que envolvem o local, é relevante apresentar a caracterização da escola, além de dar seguimento à problematização que envolve o contexto de vida dos alunos.

Dessa maneira, nossa escola, em 2019, passou por uma ampla reforma em sua infraestrutura, possuindo, de fato, atualmente um espaço físico muito agradável de se trabalhar. Ela possui funcionamento pelos turnos matutino e noturno. Pela manhã, funcionam as turmas do ensino fundamental e ensino médio e, à noite, funciona a educação de jovens e adultos. Há uma positiva comunicabilidade entre a equipe de professores junto com a coordenação pedagógica e a gestão escolar, atuando juntos na construção de trabalhos culturais, buscando a integração dos alunos, juntamente com a comunidade.

Figura 4: E. E. Dinarte Mariz.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Figura 5: E. E. Dinarte Mariz e a Arena do Morro.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Figura 6: Rua da escola. Farol de Mãe Luiza.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

À título de caracterização geral do alunado, os discentes apresentam uma certa resistência em atividades que envolvem interpretação de textos, imagens ou atividades para expressar opinião. Além disso, sobre a temática da ditadura civil militar, eu tenho observado que os alunos não demonstram muito interesse no estudo do assunto. Acredita-se que, em decorrência do contexto de vida deles, envolto em problemas sociais, o conhecimento histórico dessa temática, na maneira como é apresentada, de forma distante da vida deles, acaba não despertando empolgação, já que sua realidade já apresenta muitos problemas que ocupam a atenção dos alunos. Por isso, concordamos com as ideias de Jörn Rüsen (2020) de que a aprendizagem histórica é possível graças à produção de sentido, quando se relacionam os estudos históricos com a vida prática dos indivíduos, através de um trabalho reflexivo, de modo

a internalizar a problemática histórica, colaborando de modo que a aprendizagem faça parte do ser humano, viabilizando “assim, concretamente, o ensinar e o aprender” (Rüsen, 2020, p. 21) História. Sobre essa aprendizagem histórica, esta será melhor explanada no capítulo que se segue, quando trabalharmos o documento histórico que trata da chacina ocorrida em Mãe Luiza.

Em razão disso, sobre a questão de aprendizagem, é interessante destacar a abordagem da teoria de Ausubel² a respeito da aprendizagem significativa, de modo que se trata de “um processo pelo qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo” (Moreira, 2006, p. 14-15). Isso significa uma interação do professor com o aluno através do ponto de partida que é o conhecimento preexistente que o estudante possa apresentar a respeito de um determinado assunto que deve ser significativo, principalmente para o próprio aluno, para que possa ser possível aprofundar esse aprendizado por meio dessa interação, apreendendo novos conceitos. Assim, o assunto ganha mais significados relevantes, de modo que é preciso despertar a vontade de aprender do aluno. Neste caso, aplicamos, então, a ideia de Rüsen (2020) a respeito do fazer sentido, através da relação com a vida prática, na tentativa de despertar essa vontade e interesse do aluno.

Com relação ao contexto dos jovens da Escola Dinarte Mariz, acredita-se que o problema de desempenho escolar se deve à uma questão de baixa autoestima, percebida através da crença que eles mesmos expressam de que não são capazes de fornecer um ponto de vista a respeito de alguma temática ou que irão falar algo que os façam passar vergonha, expressando um comportamento de insegurança. Dessa maneira, é importante considerar o que dizem a médica e pesquisadora em saúde pública Simone de Assis e a psicóloga Joviana Avanci:

(...) adolescentes de baixa AE [Autoestima] participam com menos frequência das atividades escolares e que também não possuem capacidade de liderança: por terem incerteza quanto a ser apreciado ou respeitado pelas demais pessoas; dificuldade em estabelecer uma opinião positiva sobre os outros; maior vulnerabilidade na relação com os pares, sendo mais facilmente atingidos pelas críticas, culpas ou xingamentos; maior dificuldade de iniciar contato com pessoas; propensão a achar que os outros não gostam dele, a ficar isolado e sozinho. Costumam ainda ter menos fé na natureza humana. (Assis; Avanci, 2004, p. 130).

Por conseguinte, como é possível observar, o desempenho do aluno é realmente associado à existência ou não de autoestima, influenciando na disposição dele em aprender. Essa conclusão é perceptível ao professor através da observação do comportamento dos

² David Ausubel foi um psicólogo e psiquiatra, nascido nos Estados Unidos. Ele é a principal referência no conceito de aprendizagem significativa.

estudantes, pois além de notar que os alunos possuem uma dificuldade em expressar suas opiniões, o que dificulta a participação deles, neste aspecto, nas atividades, eu experienciei, algumas vezes, alguns alunos pensarem que eu não gostava deles, quando tiveram o primeiro contato comigo, sendo que, ao serem indagados, eles não explicaram o porquê desse pensamento.

Isso significa que se trata de uma demonstração desse comportamento de baixa autoestima, ao acreditarem que as pessoas não gostam deles. Quando se acredita que o professor é quem rejeita, a situação se torna mais grave, pois a interação positiva entre o professor e o aluno para a aprendizagem é fundamental. Desse modo, a baixa autoestima em grau elevado provoca no indivíduo o evitamento de situações difíceis, ou seja, tem-se o sentimento negativo de fracasso e, conseqüentemente, de desistência dos objetivos, como por exemplo a recusa em participar da aula ou de fazer uma atividade que exige o pensamento crítico por não se ver como alguém capaz. Nesse sentido, o sujeito de baixa autoestima ignora que há pessoas que fazem avaliações positivas sobre ele, perdendo-se no caminho das avaliações negativas: “podendo nestes casos conduzir a evitamentos, essencialmente, no que diz respeito a contextos sociais, culminando em perturbações como a ansiedade social” (Bednar; Peterson; Wells, 1989 apud Guerreiro, 2011, p. 18).

Isto posto, concorda-se com o campo da Psicologia que trata a respeito da autoestima sob a perspectiva comportamental, de modo que ela se irradia no ser humano a partir do comportamento dele. Sob esse olhar psicológico, a autoestima depende de como o indivíduo lida com as situações problemas em sua vida, quer dizer, como o comportamento reage às adversidades estressantes da vida. Nesse sentido, a autoestima é tida como um sentimento, mas o sentido dado não é abstrato, está relacionado com as respostas que o corpo dá diante de alguma situação, como manifestação de raiva, agressividade ou medo, por exemplo. No caso, “os sentimentos são manifestações corporais que ocorrem na interação entre a pessoa e seu ambiente físico ou social e que recebem um nome arbitrário, convencionado pelo grupo social com que a pessoa vive” (Guilhardi, 2002, p. 48). Esse meio social que arbitra nomes para as coisas pode ser família, professor ou até mesmo um grupo social que irradia preconceitos contra uma localidade, atribuindo sentidos negativos de marginalidade, enraizando assim no constructo social um olhar preconceituoso sobre comunidades periféricas, fazendo exteriorizar comportamentos de rejeição no ambiente social.

Assim, “a auto-estima é o produto de contingências de reforçamento positivo de origem social” (Guilhardi, 2002, p. 52). Essas contingências são as manifestações da comunidade social perante o sujeito, no caso, se forem positivas, o comportamento consequencial também será

positivo, como, por exemplo, a existência de um olhar mais humanizado para o indivíduo, podendo fazê-lo se sentir valorizado, criando sentimento de satisfação ou autoestima. Entretanto, a manifestação de uma conduta preconceituosa, em decorrência do local de moradia, é um “estímulo aversivo”, pois se trata de uma conduta negativa, de modo que “(...) contingências coercitivas em geral ou contingências muito intensas não contribuem para desenvolver auto-estima” (Guilhardi, 2002, p. 56).

À vista disso, compreende-se que a autoestima está relacionada com uma questão comportamental, bem como relacionada ao ambiente social, sendo que este é determinante para a materialização da reação humana perante os problemas da vida, de modo que pessoas que recebem respostas negativas da sociedade, como ser visto como um sujeito não digno de direitos, estão propensas a desenvolver níveis de baixa autoestima, em razão de um ambiente social desfavorecido (Guerreiro, 2011, p. 16-17).

A juventude da Escola Dinarte Mariz também é vítima da discriminação social existente sobre os moradores da comunidade, sendo real o olhar preconceituoso sobre o local de moradia, fazendo do aluno, dentro desse contexto apresentado, a principal vítima da controversa atuação policial, reforçando o processo de rejeição social desses jovens. Este processo é consolidado através do imaginário da população sobre o morador comum da comunidade, especialmente em relação a esses jovens, vistos automaticamente como delinquentes, pelo fato de viverem na periferia, *locus* de maior incidência de violência. No entanto, essa violência é também provocada pela forma de atuação das forças de segurança do Estado, contribuindo, assim, para a intensificação daquilo que a autora Takeuti chama de “patologização social” dos grupos moradores das comunidades excluídas, pois “(...) trata-se de uma produção de saber que só tende a reforçar os discursos sociais da delinquência juvenil comumente associada à pobreza e à miséria (...)” (Takeuti, 1998, p. 171). Observa-se, com isso, que todos aqueles moradores da periferia, incluindo os jovens, mesmo que estudantes, são direcionados para a categoria de marginais, não importando a forma como se externam no espaço público, ou seja, se são infratores, trabalhadores ou estudantes.

Somado à essa questão, temos como exemplo da exteriorização desse olhar discriminatório, depoimentos de alunos a respeito de experiências de preconceito vivenciadas por eles. Nesse sentido, foi realizada uma pesquisa prévia com alunos dentre o 1º e o 3º anos do ensino médio, com a finalidade de dar concretude à problemática trabalhada aqui, sobre o preconceito que se tem com o local de moradia, de forma a demonstrar sob a perspectiva discente, como eles alunos e moradores de Mãe Luiza são vistos pela polícia e pela sociedade no geral. A pesquisa aplicada foi produzida com doze questões de natureza mais objetiva,

variando as perguntas entre assunto sobre violência no bairro, preconceito por morar no bairro, atuação da polícia e ensino de história. No entanto, por ora, interessa-nos o problema da discriminação.

Nessa esteira, de 18 alunos que responderam ao questionário, 12 informaram que já sofreram preconceito por morar em Mãe Luiza e 11 responderam que já passaram por situação de preconceito por parte da polícia. Sobre essa experiência negativa com a polícia, alguns alunos quiseram relatar a situação ocorrida, mesmo não havendo esse tipo de pergunta, pois o questionário possui uma visão mais objetiva. Entretanto, esses relatos são relevantes por demonstrarem o que vem sendo discutido no presente trabalho. Com isso, uma aluna do 1º ano informou que [Você já sofreu preconceito da polícia por morar em seu bairro?], “Sim, já fui revistada indo comprar meu perfume”. Um aluno do 3º ano respondeu, “Sim, quase apanhei”, e outros alunos responderam apenas “muitas vezes” e “sim”. Nesse sentido, a respeito do quesito [Você já sofreu preconceito por morar no seu bairro?], o mesmo aluno do 3º ano respondeu “Sim, me perguntaram se eu era dono de boca”. Uma outra aluna do 1º ano informou “Sim, muitas vezes, para fazer curso e tal”. Com isso, concluímos que, do total de alunos que responderam a enquete, a maior parte destes já foram tratados com preconceito por causa do local onde vivem.

Em consequência disso, é possível percebermos que esse olhar discriminatório é realmente existente, pois as respostas e alguns relatos dos alunos demonstram esse imaginário social construído em torno daquilo que é caracterizado como “aparência de favela”, corroborando com a existência do preconceito social. O questionário aplicado aos estudantes teve o objetivo de demonstrar com tangibilidade a realidade de vida perpassada pelos alunos da Escola Dinarte Mariz e de sustentar nosso ponto de vista crítico problematizado neste trabalho, qual seja, o de que essas experiências de preconceito, desigualdade e exclusão fazem parte do arcabouço para explicar a falta de autoestima que contribui negativamente com a falta de motivação para a aprendizagem.

Compreende-se, assim, a necessidade de trabalhar e debater esse assunto no ambiente escolar, pois a predominância desse estigma exerce influência no bem estar dos alunos e, conseqüentemente, altera o desempenho escolar, pois alguns alunos, inclusive, começam a aceitar essa imagem de que se é morador de Mãe Luiza deve ser uma pessoa perigosa. Nesse sentido, observo que esse tratamento hostil e de retaliação por parte da sociedade em geral contra esses jovens não é sempre recebido sem contraprestação, quer dizer, alguns alunos externam as reações em forma de agressividade. Isso já foi demonstrado quando um aluno do ensino fundamental falou para a coordenadora da escola para que ela tivesse cuidado, pois ele

era de Mãe Luiza, na tentativa de intimidá-la. Assim, “o indivíduo pode apresentar comportamentos agressivos e de defesa ou afastar-se do meio por sentir-se posto de lado na medida em que não percebe nada de bom e produtivo que venha de si” (Aprile; Schultheisz, 2013, p. 38). Neste caso, o jovem externaliza sentimentos negativos com base em seu comportamento, demonstrando sentimento de inferioridade quando aceita o olhar negativo que foi lançado sobre ele.

Em vista disso, é relevante refletir sobre o que esses alunos, moradores da periferia, sentem a respeito da forma como são tratados e vistos pela população em geral, resultando, como consequência, na prática de violência não legítima por parte da polícia. Então, importa refletir a respeito desses jovens que:

De toda forma, eles captam, sejam eles transgressores ou não, que as pessoas “de bem” na sociedade os vêem sempre como *violentos, delinquentes*. Eles retrucam ao discurso existente, apontando as violências também e, em grande número, praticadas pelos “meninos de famílias estruturadas” da sociedade e se sentem *injustiçados, revoltados* e não compreendem a intensidade do ódio que transparece no olhar e atitudes das pessoas em relação aos meninos pobres das periferias (...) (Takeuti, 1998, p. 174).

O que se pode entender dessas questões é que esses alunos e moradores da comunidade excluída nascem com a estigmatização pronta de pessoas perigosas, imposta pelo pré-julgamento da sociedade, por simplesmente viverem no espaço socialmente relegado, de modo que acabam introjetando para si esse estigma, resultando em um problema enraizado e de complexa resolução.

Nesse sentido, as atitudes agressivas de alguns alunos se apresentam como um comportamento de defesa, que, na realidade, demonstra muito mais problemas de baixa autoestima e insegurança consigo mesmos. Estes dois últimos aspectos são caracterizados como sentimentos que ganham corpo a partir da reação do comportamento humano. Assim, quando o jovem possui baixa autoestima, ele possui dificuldades em lidar com o mundo que o cerca e, com isso, “sofrem de um ‘afeto negativo’, com sentimentos de inferioridade, menos valia, isolamento e insegurança” (Assis; Avanci, 2004, p. 164).

Compreendemos que o sentimento de baixa autoestima está relacionado com a insegurança, ou seja, com a falta de auto confiança, pois, em contrapartida, a auto confiança “desenvolve-se quando o meio social cria condições favoráveis para [o jovem] emitir comportamentos bem-sucedidos (produzem reforços positivos e removem eventos aversivos)” (Guilhardi, 2002, p. 61). Sob essa perspectiva, o reforço positivo é quando a comunidade social cria as condições para que o indivíduo, por conta própria, alcance o objetivo com sucesso, por exemplo, quando o aluno desenvolve uma análise crítica sobre um assunto sem sentir medo de

ser zombado. Com relação à retirada do evento aversivo, é quando o estudante enquanto protagonista da ação, retira ele próprio o evento que prejudica seu desempenho. Por isso, auto confiança, porque ele se sente seguro para resolver a demanda.

Em função disso, em minha prática de docente, eu tento criar um ambiente em que o aluno possa se sentir à vontade para participar da aula, de modo a produzir um caminho para a auto confiança. Por isso, nas aulas, ao fazer questionamentos simples sobre os assuntos, os alunos se sentem confortáveis para responder. Em seguida, eu estimulo a autoestima deles, dando reconhecimento aos seus comentários, mesmo que sejam muito simples. Em minha experiência de professora, eu percebo que através desse tratamento humanizado, eu consigo construir uma interação positiva com os alunos, criando as condições favoráveis para que eles produzam sentimento de auto confiança, pois “a realização bem-sucedida de uma tarefa produz reforços e sentimentos de autoconfiança” (Guilhardi, 2002, p.58).

Com relação à agressividade, há também as situações de envolvimento com entorpecentes, sendo que, em algumas situações, eu, enquanto professora, tive que lidar com a demonstração agressiva da parte de alguns alunos quando estavam sob o efeito de drogas, ocasião em que utilizavam gritos ou provocações. Curiosamente, nos dias posteriores aos ocorridos, esses alunos não retornaram mais ao ambiente escolar.

O que se pode extrair disso é que esses impulsos violentos caracterizam a auto destruição desses sujeitos, exteriorizando-se como mecanismos de defesa como forma de mascarar, o que, na realidade, trata-se de um problema social de natureza diversa, interferindo diretamente no contexto da escola, pois tem como consequência negativa a evasão escolar, ocasionada, nessa situação específica, por sentimento de vergonha pelos impulsos descritos. Por conseguinte, em relação à essa questão, torna-se importante compreender que:

Por vezes, eles se sentem indignados e se revoltam contra uma sociedade injusta, e em outros momentos, sentem-se *humilhados*, *envergonhados*, até mesmo *culpados* em ocuparem essa posição e condição social e de não estarem à altura de um reconhecimento social. Terminam por viver como *fracassados*, *uns nada*, *perdedores*. A partir da violência psicológica engendrada nos processos de estigmatização social e rejeição simbólica, o fracasso social vai ser absorvido, a nível individual, como se o jovem, na sua condição de pobreza, fosse o único responsável pelas mazelas contidas na sociedade (Takeuti, 1998, p. 178).

Assim, estando o aluno dentro desse contexto, a vida escolar acaba se tornando uma realidade mais distante para ele, no caso de a escola ser vista apenas como uma mera instituição formal e sem significados, sendo difícil o desenvolvimento de uma identidade escolar que é importante para se ter interesse nos estudos, pois não se verifica um sentimento de pertencimento desses alunos no meio ambiente escolar.

Dessa maneira, concorda-se então com Takeuti (1998), no sentido de que a dificuldade de desenvolver essa identidade escolar está relacionada com o que a autora chama da existência de “crise ou fragilização das identidades”. Segundo ela, essa realidade de exclusão social é resultante do fracasso do modelo ideal de sociedade produzido pelo sistema neoliberal, frustrado pela complexidade de inserção social, situação esta privilegiada e relegada para poucos, de modo que aos jovens e moradores da periferia é imposto pela sociedade estigmatizante a identidade de delinquentes, chamada pela autora de “identidade social virtual”, qual seja, a imagem atribuída é a que se espera ter de acordo com a expectativa social.

Em contraposição, há a “identidade social real”, sendo os atributos reais do indivíduo, que podem ser usados como mecanismos verificáveis sobre o exato modo de ser da pessoa no mundo. Logo, esta ideia faz sentido para o contexto da sala de aula, pois, enquanto professora, eu percebo o potencial real dos meus alunos da Escola Dinarte Mariz em pequenos detalhes quando eles externam seus talentos artísticos para desenho, grafiteagem, dança e música, fugindo diametralmente daquela imagem estigmatizadora de associar a periferia com à ideia de criminalidade.

No entanto, esses talentos são desperdiçados quando o conjunto da escola demonstra mais preocupação em reproduzir o modelo de educação bancária, conceito criado por Paulo Freire (1987), em que o professor é visto como aquele que deposita o conteúdo e o aluno deve ser apenas o depositário do assunto. Assim, esse modelo enrijece a relação professor/aluno de uma maneira como se o estudante não pudesse produzir suas próprias reflexões sobre qualquer questão da vida, tendo que apenas aceitar o que é repassado e disciplinado pelo professor, ou seja, as qualidades apresentadas pelos alunos não são levadas em consideração.

Dessa maneira, encontramos o problema de a escola ser vista como mera instituição sem significados e longe de produzir o sentimento de pertencimento. Por isso, é importante trabalhar com o modelo de educação libertadora e problematizadora defendida por Freire, pois se trata de um ato cognoscente e de superação da contradição educador-educandos, sendo que esta superação seria feita através da relação dialógica (Freire, 1987, p. 44). Além disso, de acordo com Freire, para que seja possível a construção desse diálogo, é importante a fé no ser humano e na sua capacidade de criar e recriar, que não é um privilégio de poucos e sim um direito de todos (Freire, 1987, p. 52), daí a importância da humanização do educador.

É nesse sentido que eu, enquanto professora de história, quero realizar este trabalho a ser aplicado na prática da sala de aula, através da provocação de reflexões, pois eu acredito na capacidade do aluno de construir suas próprias ideias reflexivas em torno de um dado objeto cognoscível, estando a sala de aula como espaço oferecido para a edificação da relação

dialógica entre o educador e educando, de modo que estes dois possam proporcionar conhecimentos para aprendizado de ambos.

Então é nesse caminho, de buscar a voz do aluno morador da periferia que costumeiramente é negligenciado pela sociedade e pelo poder público, este representado pela atuação da polícia militar na comunidade, que esta professora pretende trabalhar, oferecendo o espaço e a oportunidade para os sujeitos, tidos como invisíveis, exercerem seu direito de expressão. Nesse sentido, desigualdade social e discriminação têm relação com o desenvolvimento de autoestima dos alunos, pois “a desigualdade social interfere no ambiente escolar seja no nível das relações interpessoais internas como também nas estabelecidas com a comunidade na qual a instituição está situada” (Assis; Avanci, 2004, p. 143).

Dessa maneira, é importante apresentar alguns dados da Escola Dinarte Mariz no que se refere ao rendimento escolar dos alunos. Nesse sentido, de acordo com informações do site SIGEDUC, no ano de 2022, havia 636 alunos matriculados, não sendo observado aumento de matrículas com relação à 2021 (Rio Grande do Norte, 2022). Desse total, houve uma diminuição de aprovações com relação à 2021, ou seja, 27% a menos, totalizando 298 aprovados. Sobre as evasões, houve o quantitativo de 283 alunos, correspondendo a um aumento de 34% em relação à 2021, havendo também um aumento de 358% de reprovações (Rio Grande do Norte, 2022). Importa salientar que o ano de 2021 constituiu o auge da pandemia e, nesse momento, por ordem da Secretaria de Educação, os professores não deveriam efetuar reprovações, senão em decorrência de evasões, havendo, então, esse aumento tão exorbitante no percentual do ano seguinte.

Por conseguinte, é importante também observar os dados antes do período da pandemia, pois, em 2019, a disciplina de História ficou em primeiro lugar no número de reprovações da escola aqui em questão, com 13.3% de um total de 587 alunos matriculados, totalizando 177 reprovações na escola, sendo 159 apenas em História. Diante dessa realidade, esses dados evidenciam a baixa autoestima, assim como a ausência de estímulo para permanecer na escola, influenciando no aprendizado.

Assim sendo, diante de tudo que foi apresentado e problematizado até aqui, observamos a existência real do olhar preconceituoso para com os moradores de Mãe Luiza, em decorrência de ser caracterizada como uma comunidade periférica, de modo que essa realidade que faz parte das vivências dos estudantes da escola apresentada acaba interferindo na motivação dos alunos para estudar e, o mais importante, afeta o interesse dos estudantes com o ensino de História. Essa questão será melhor explanada no item seguinte, ao trabalharmos direitos humanos através

do ensino de História, quando iremos problematizar a respeito do sujeito de direitos e ensino de História com base no questionário aplicado.

2.4 ENSINO DE HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Com base no que já foi exposto até o presente momento deste trabalho, espera-se obter resultados positivos, quando se direciona a sala de aula para uma formação mais humanística e cidadã, através do estudo dos direitos humanos por meio do ensino de História, de modo a dar maior efetividade aos objetivos dos Direitos Humanos. Nesse caso, além da dignidade humana, do respeito e tolerância aos povos e combate à discriminação e formas de opressão, trata-se especialmente do acesso à educação, que deve contribuir para a formação da personalidade humana, além de fornecer uma base para a concretização do sistema democrático e cidadão. Entretanto, para que esses objetivos se tornem efetivos, temos que lidar com o desafio que surgiu, recentemente, como já mencionado, qual seja, o novo ensino médio, que praticamente eliminou a autonomia do ensino de História no ensino médio. Assim, faremos algumas reflexões a respeito dessa questão.

Para refletirmos e entendermos sobre a estigmatização que é praticada pela sociedade e, em consequência, pela polícia contra as populações pauperizadas, devemos examinar as ponderações do intelectual Jessé Souza, realizadas em suas obras *A elite do atraso* (2019) e *Brasil dos humilhados* (2022a), nas quais podemos problematizar a origem desse estigma a partir das causas da desigualdade social, podendo adentrarmos, então, em reflexões sobre o ódio sentido pelas classes privilegiadas contra os menos favorecidos.

Dessa maneira, Jessé Souza (2019; 2022a) aponta que, para compreendermos a história de exclusões do Brasil, é preciso remetermos a questão para o passado histórico sob o qual está alocada a escravidão, nela localizando o nascimento da configuração das classes sociais brasileiras, como as classes privilegiadas, sendo a elite do dinheiro, a classe média e a classe da “ralé brasileira”, expressão utilizada pelo autor em um sentido crítico, composta, principalmente, pelos moradores das favelas do Brasil.

Além disso, a partir das reflexões que o autor faz, é possível visualizar a formação do pensamento de superioridade da classe do dinheiro em detrimento da classe pobre, entendida como inferior e destinada à marginalização. Com isso, esse sociólogo explica que a base intelectual para enraizar a estigmatização dos moradores do morro e a discriminação social está na teoria do culturalismo, que encontra o seu maior representante intelectual em Gilberto

Freyre, com a publicação de *Casa Grande e Senzala*. Jessé Souza (2019; 2022a) explica que essa teoria diz respeito à análise da diferenciação do comportamento humano e social a partir da tradição cultural, de modo que reside “(...) na herança comum de costumes, tradições, língua e crenças, a verdadeira motivação para o fato de distintos povos, nações e sociedades concretas terem comportamentos diferentes” (Souza, 2022a, p. 21). Ele denuncia que essa teoria é a base que inaugura, no Brasil, a ideia do culturalismo racista conservador, aplicada pela tradição intelectual do país, que, segundo ele, substitui o racismo científico do século XIX, permitindo a continuidade de um racismo implícito que impregna o âmago da sociedade brasileira.

A problemática dessa teoria é a tendência em tratar das características diferentes dos brasileiros como uma questão cultural. Assim, o senso comum formado dessa visão busca explicar os problemas do Brasil e o comportamento do brasileiro em um aspecto cultural, tendo como consequência a naturalização da realidade do país, com suas desigualdades. Portanto, o povo pauperizado é tido como o culpado pelas mazelas do país e não a elite que é vista como a que sustenta o país. Essa teoria é responsável por legitimar a desigualdade social no Brasil, além de justificar a dominação social dos privilegiados como se fosse algo natural, porque vem da “cultura do Brasil”.

Em razão disso, o sociólogo defende que a influência cultural não é uma questão genética, em que a pessoa está predisposta a praticar um dado ato. As pessoas estão envolvidas pela influência de instituições que são responsáveis por influenciar construções sociais. Por isso, a escravidão, ancorada no patriarcalismo familiar e ruralista, é a base de análise para a história das exclusões no Brasil, pois, segundo Souza, analisando a obra de Freyre:

A família patriarcal reunia em si toda a sociedade. Não só o elemento dominante, formado pelo senhor e sua família nuclear, mas também os elementos intermediários constituídos pelo enorme número de bastardos e dependentes, além da base de escravos domésticos e, na última escala da hierarquia, os escravos da lavoura (Souza, 2019, p. 45).

Nesse sentido, as relações entre as classes sociais têm sua semente germinada, como aponta o autor, na sociedade escravocrata patriarcal, enquanto instituição na qual se observa a referência social para uma hierarquização de classes. De modo que, quando se direciona um olhar culturalista para o passado brasileiro, localiza-se o racismo implícito verificado por Souza, pois se presta a legitimar a “distinção ontológica entre seres humanos”.

Em continuidade à essa questão da história de exclusões do Brasil e como isso formou a sociedade desigual de hoje e, como consequência, a estigmatização de moradores da periferia como marginais, seguimos com a análise de Souza (2019) das obras de Gilberto Freyre, agora

na obra *Sobrados e mucambos*. Aqui, o autor explicita que a sociedade brasileira passa por uma transformação advinda com a introdução do capital capitalista e a esfera estatal burocrática. Essas duas instituições foram importantes para dar uma nova configuração para a sociedade, afastando-se da estratificação do patriarcalismo, dando origem a uma nova hierarquia social, com base em valores burgueses de influência europeia, graças à intensificação da urbanização. Inaugura-se a valorização da cultura da cidade, buscando uma pretensa modernidade, tendo como origem a vinda da família real ao Brasil.

Em decorrência disso, com a valorização de ideias liberais e do talento individual, o trabalho especializado passa a ser mais bem visto do que o trabalho braçal do escravo. Assim, ao acabar com a escravidão, a imensa população de ex-escravos não foi integrada à sociedade, pois o Brasil moderno que se formou necessitava imitar os valores europeus e, com isso, precisava “branquear” a população. Então, foi preferível para a elite do poder trazer a mão-de-obra dos europeus, desprezando-se o trabalho da camada social que se formou com o fim da escravidão. Por isso, é importante evidenciar que:

Desse modo, a urbanização representou uma piora nas condições de vida dos negros livres e de muitos mestiços pobres das cidades. O nível de vida caiu, a comida ficou pior e a casa também. Seu abandono os tornou, então, perigosos, criminosos, maconheiros, capoeiras, etc. (Souza, 2019, p. 64).

Logo, essa realidade consolida a desigualdade social no Brasil e passa, então, a ser naturalizada, ajudando a formar a estigmatização dirigida à população que passa a formar a periferia urbana, materializada na forma de desprezo, preconceito e ódio contra a classe empobrecida que reside no morro. No caso, a classe social dos excluídos de hoje em dia é composta, além de negros, também por mestiços em todas as cores, que Souza (2022b) chama de “ralé brasileira” para denunciar o abandono, ficando essa classe relegada a uma proletarianização precarizada, ao desemprego ou à criminalidade.

Por conseguinte, paralelamente à formação da classe dos excluídos, formava-se também um novo estrato social, a chamada classe média, um setor social que pode ser visto como privilegiado, mas que não faz parte da elite do dinheiro, ainda que compartilhe com esta a mesma visão de mundo no tratamento aos pobres. Dessa maneira, a classe média deve a sua formação aos imigrantes europeus e, principalmente, aos mestiços, filhos ilegítimos do senhor de engenho, tidos como agregados da família. Essa nova camada social passa a ter ascensão com a especialização do trabalho, e com a esfera pública, nas funções estatais. Com isso, temos aqui “(...) a semente da formação de uma classe média, cujo privilégio irá se concentrar na reprodução social do capital cultural valorizado” (Souza, 2022b, p. 69). Esse elemento cultural

se torna o aspecto de diferenciação que esses intermediários usam para se distinguir da classe abandonada. Desse modo, esses indivíduos da classe média constroem uma visão de superioridade, de modo que os ditos “inferiores” são usados como um elemento comparativo, que ao intensificar essa distinção social, fortalecem o sentimento de superior sentido por essa classe e externado na forma de preconceito contra as populações periféricas. Assim, “o ódio ao pobre hoje em dia é a continuação do ódio devotado ao escravo de antes” (Souza, 2022b, p. 70).

Associado a esse problema, temos também o desenvolvimento do pensamento liberal que influencia a sociedade ao criar uma ideologia em que o mercado livre tende a tornar o país desenvolvido, relativizando os problemas sociais, de uma maneira como se a culpa da pobreza fosse da própria classe marginalizada e explorada, ajudando a produzir um senso comum sobre a “lei do mais forte” como forma de naturalizar a desigualdade social.

Desse modo, a história de exclusões do Brasil está ligada à construção de hierarquias em que as classes privilegiadas assumem as situações mais favoráveis e concentradas nelas. Elas são responsáveis pela reprodução do sistema excludente de geração a geração, transportando para a atualidade o mesmo olhar degradante para as populações periféricas que se formaram nas favelas, praticando atos discriminatórios, como associar a ideia de marginalidade a essas populações, considerando o lugar onde vivem, vistos como desclassificados.

Assim, os privilegiados se veem como superiores em relação aos empobrecidos, porque na lógica neoliberal da competitividade, que é o pensamento dominante no mundo capitalista hoje, a elite e a classe média são tidas como vitoriosas no jogo da competição, mas não porque elas são favorecidas, mas sim porque são especiais e, portanto, possuem mérito. Assim, para que alguns tenham privilégios, é necessário existir a exclusão de outros, “para que sejam estabelecidos parâmetros de oposição que vão forçar as pessoas, na competição, a ter de lutar para não serem rejeitadas e excluídas” (Guareschi, 2014, p. 148).

A classe média é a que mais dissemina esse discurso, assim como é a que mais propaga a discriminação contra a “ralé brasileira”, pois é usada pela elite do dinheiro como massa de manobra para consolidar a posição do capital dominante. Observa-se desse comportamento da classe média, uma conduta narcísica, pela exteriorização de um ódio, que vem aumentando, contra uma população vulnerável e abandonada, atribuindo elementos negativos contra esta, como uma forma de inferiorizá-la. Dessa maneira, podemos identificar narcisistas como aqueles que “apresentam várias combinações de ambição intensa, fantasias de grandeza, sentimentos de inferioridade e excessiva dependência da admiração e aprovação externas” (Kernberg apud Lowen, 1983, p. 16). Além desses aspectos de comportamento, são associadas “a incerteza

crônica e a insatisfação consigo mesmos, exploração e desumanidade conscientes ou inconscientes em relação aos outros” (Kernberg apud Lowen, 1983, p. 16).

No caso, o sentir-se inferior com relação à classe média é o “viralatismo”, ao perpetuarem na prática o projeto de exclusão da elite, com o desejo de aprovação e aceitação dela, culpabilizando a periferia como a responsável pela não ascensão de si, a classe média, no plano da elite. Contribui-se assim para a intensificação de atos exploratórios e desumanos contra os abandonados, como defender e incentivar a violência da polícia contra estas pessoas, constituindo-se, a classe média, na “tropa de choque dos poderosos de plantão” (Souza, 2019, p. 101).

Por isso, a respeito dessa formação de um olhar estigmatizante em detrimento das pessoas moradoras da periferia, é importante levar essa reflexão crítica para o âmbito da sala de aula, para que possa existir a possibilidade do aluno poder refletir sobre seu cotidiano que está entrelaçado entre a escola e o bairro onde vive, sendo possível o desenvolvimento dessa discussão através da contextualização do conhecimento histórico sobre a ditadura civil-militar. Foi nesse período que entendemos que este problema social foi evidenciado com maior nitidez, principalmente com o surgimento dos chamados “esquadrões da morte” na época ditatorial, que tomaram maior impulso nesse período, atuando com impunidade ao praticarem atos violentos dentro da periferia.

Essa atuação repressora foi intensificada com o aumento da violência urbana, havendo amplas cobranças ao Estado por segurança por parte da sociedade, especialmente os privilegiados. Nesse sentido, esses esquadrões, compostos por policiais, estimularam o preconceito contra moradores de periferia na forma de intensa violência contra estes, em nome de uma “limpeza social”, onde se invade o morro em uma pretensa busca por criminosos, quando, na realidade, não fazem distinções. Nesse sentido:

Durante a década de 1960, os Esquadrões da Morte foram utilizados para levar a cabo a política de “limpeza social” que, segundo Motta (2011), era a de limpar a sociedade de elementos “indesejáveis”. Ademais, também foi uma resposta do Estado por demandas da sociedade por segurança, principalmente a proteção do patrimônio de classes elevadas. Dessa forma, os Esquadrões agiam sobre os grupos periféricos da sociedade brasileira e suas vítimas eram submetidas a torturas e posteriormente executadas, sem chance de defesa e com forte crueldade (Silva, 2019, p. 131).

Desse modo, é possível verificar a função de subserviência aplicada a esses esquadrões que são identificados como grupos de extermínio à serviço da proteção das classes dominantes e de seus patrimônios. Corroborar-se com o que foi discutido anteriormente, sobre o processo de formação da estigmatização do pobre da periferia, tendo sua maior expressão nessa época

da ditadura, de modo que as classes privilegiadas cancelaram e ainda dão aval para a forma que a polícia trata o pobre, pois este, que é visto sempre como o marginal, torna-se perigo contra a “ordem”. Legitima-se, portanto, o uso sistemático da violência, principalmente de grupos como de extermínio, mas também conhecidos hoje em dia como milicianos. É em razão disso que:

O excluído majoritariamente negro e mestiço, é estigmatizado como perigoso e inferior e perseguido não mais pelo capitão do mato, mas, sim, pelas viaturas de polícia com licença para matar pobre e preto. Obviamente, não é a polícia a fonte da violência, mas as classes média e alta que apoiam esse tipo de política pública informal para higienizar as cidades e calar o medo do oprimido e do excluído que construiu com as próprias mãos (Souza, 2019, p. 88).

A título de exemplificação sobre esse ponto, temos o exemplo de nosso estado do Rio Grande do Norte, onde uma parte da população, agindo motivada sob esse olhar, ora discorrido, elegeu para o cargo de deputado estadual, o policial Wendel “Lagartixa”, acusado de integrar um grupo de extermínio e conhecido por proferir discurso violento contra o bairro de Mãe Luiza, como anteriormente mencionado.

É em decorrência da explanação da problemática aqui proposta, que entendemos relevante essa discussão para o contexto da sala de aula, para assim ser possível o alcance da construção de uma identidade própria desse aluno, para com a escola e, especialmente, para com o ensino de história, dentro do ambiente do fazer sentido na vida desse aluno, a partir do momento que ele conseguir associar o contexto histórico com a vida prática.

Por isso, sobre o questionário mencionado que foi respondido por alguns alunos da Escola Dinarte Mariz, um dos quesitos perguntados foi [Como a polícia costuma agir no seu bairro? Bem, ruim ou mais ou menos?]. As respostas dos alunos do 1º ano foram: uma aluna respondeu “Bem ruim, eles são mais violentos, mas é isso”. Já outro aluno relatou apenas “Depende, as vezes bem e também ruim”. Outra aluna disse “Mais ou menos, não gosto muito de como trabalham”. Já um aluno do 3º ano, informou que “A polícia tá fazendo o trabalho dela, mas eles não se importam pra onde atiram. Então eles costumam agir ruim”. Os outros alunos apenas responderam objetivamente “ruim, bem ruim e mais ou menos”.

Desse modo, é possível verificar que os alunos, que também são moradores do bairro identificado como periférico, possuem uma visão bastante negativa de como a polícia atua no local. Assim, o problema discorrido até aqui faz parte do cotidiano do espaço escolar, mas é ainda pouco trabalhado em forma de atividades ou projetos com os alunos no contexto geral do sistema educacional. A realidade das escolas que estão localizadas em periferia é diferenciada

e se exige uma certa cautela em decorrência dos desafios diários acarretados pela violência presente no local.

Além da análise histórica e social que realizamos em torno do surgimento desse olhar preconceituoso voltado para as populações pauperizadas, percebemos que a violência urbana está concentrada nessas regiões, prejudicando o morador comum em decorrência do histórico de exclusão centralizado no lugar. Essa é a situação que envolve o cotidiano dos alunos de nossa escola localizada no morro. Em face disso, podemos verificar que toda essa realidade se traduz em violações de direitos humanos, pois estes estão relacionados aos direitos fundamentais do ser humano, como o usufruto de direitos políticos, civis e sociais, enquanto relevantes para a formação da cidadania (Müller, 2021, p. 32-33).

Esses direitos, sob um olhar jurídico, estão voltados para questões sobre direito à liberdade, o direito de ir e vir, o direito ao voto e à participação política, direito à igualdade, entre outros. A questão central que mais importa para este trabalho é a referente aos direitos sociais compenetrados na ideia de justiça social, em decorrência do acesso à educação, do direito à alimentação, moradia, segurança, aos desamparados, entre outros. Assim, a justiça social engloba, além desses direitos, a proteção da criança e do adolescente, sendo a escola o meio entendido como aquele que possui os meios para dar essas garantias, aliada às políticas de Estado, que segundo a Constituição Federal, tem o dever de garantir esses direitos.

Todavia, a realidade brasileira continua a se desenvolver na contramão da efetivação desses direitos, pois sabemos que eles existem formalmente nos instrumentos normativos, dentre estes, documentos educacionais que mencionam a formação plena do cidadão como um dos principais objetivos da educação. Atualmente, o país tem demonstrado sinais que desafiam ainda mais a realização desses direitos, pois com leis como a do arcabouço fiscal, o problema da desigualdade social se torna cada mais difícil de ser combatida, em razão de uma contenção de gastos que contribui com o enriquecimento dos mais ricos, com a concessão de incentivos. Além disso, incluir a educação no arcabouço demonstra a intenção nítida de obstar o acesso aos direitos sociais.

Isso ocorre em decorrência de que o neoliberalismo tenta alcançar aceitabilidade pela sociedade, tentando convencer acerca da existência natural de desigualdade, pois as relações são fruto de interações naturais de um mercado imparcial. Esse sistema também se utiliza de meios para imprimir essa ideia nos indivíduos, como, por exemplo, o domínio da mídia e a educação, em relação a interferência de grupos empresariais na gestão educacional, para colocá-la nos moldes do mercado. Ocorre que são apontados aspectos neofacistas presentes na atual dominação neoliberal, quais sejam, estímulo às massas por um líder, incentivo ao racismo,

proteção às milícias, comportamentos antidemocráticos, desrespeito às instituições, ataques aos intelectuais, misoginia, ultranacionalismo e ódio pelo que é visto como fraco. Caracteriza-se aqui um comportamento de narcisismo, por haver desprezo pelo vulnerável. Esses aspectos estão presentes nos governos de Trump, nos Estados Unidos, e de Bolsonaro, no Brasil (Dardot; Guéguen; Laval; Sauvêtre, 2021, p. 285).

Logo, o neoliberalismo compreendeu de que necessita de um Estado forte para manter os privilégios do mercado e das classes dominantes. Caracteriza-se aqui o neoliberalismo autoritário, como forma de atacar os direitos humanos e o Estado social. Os direitos humanos nos documentos jurídicos, inclusive educacionais, serão melhor tratados no capítulo seguinte.

A educação é tida como um direito primordial por ser ela o caminho que leva ao acesso de outros direitos fundamentais, não por acaso, conforme explicitado, sendo alvo de grupos empresariais que buscam interferir em sua gestão. O campo educacional é importante por promover a base para a formação de consciência crítica do ser, de modo que os indivíduos tenham um mínimo de conhecimento para se posicionar diante das adversidades, com embasamento, em especial, histórico e social, para que seja possível fazer reflexões críticas sobre seu cotidiano e, assim, possam se reconhecer como sujeitos de direitos. Por isso, sobre uma Educação em Direitos Humanos, que é a área ampla defendida neste trabalho, em especial, o ensino de História em Direitos Humanos, é interessante saber que “se refere ao ato de se direcionar o processo da educação – formal e informal – para o entendimento, a defesa, a promoção e a vivência dos/nos direitos humanos” (Müller, 2021, p. 57).

Desse modo, em face do que foi discorrido sobre o histórico de exclusões ao longo da História do Brasil, de maneira que essas exclusões foram expressadas violentamente na ditadura civil militar, compreendemos a importância de direcionar o ensino de História para os Direitos Humanos, porque assim podemos trabalhar reflexões sobre as situações históricas de grandes violações desses direitos, de modo que os jovens possam construir suas próprias reflexões em torno das diferenças existentes entre as ações humanas do passado e as do presente e, consequentemente, sobre o seu próprio cotidiano. Para isso, devemos entender que:

(...) esta história precisa levar em consideração que a criança é capaz de aprender história e pensar historicamente. Ensinar a pensar historicamente significa desenvolver a capacidade de transitar de um modo de argumentar para outro, de relacionar a experiência humana com a vida prática de cada um. Este pensar se concretiza a partir da constituição da narrativa quando o indivíduo interpreta o passado seguindo os princípios e regras da ciência da história (Rüsen apud Cainelli, 2010, p. 19).

Dessa maneira, defendemos um ensino de História voltado para formação em direitos humanos por acreditarmos que esse ensino é capaz de ajudar a formar uma consciência histórica, considerando os saberes escolares que são produzidos na vivência da escola, em decorrência da interação entre professor e aluno. Esse ensino pode garantir a democratização do conhecimento a partir das discussões provocadas pelo professor de história de modo a estimular o pensamento e a construir uma aprendizagem histórica.

Direitos humanos têm sido uma temática alvo de ataques de discursos de domínio da elite e promovidos por ela aos outros setores sociais, através da ajuda da mídia que fortalece esses discursos, como, por exemplo, através da disseminação da ideia de que os direitos humanos existem para defender os bandidos. Ao construir esse imaginário, percebemos a necessidade de fato de promovermos uma educação voltada para o estudo crítico desses direitos, já que são mostrados de maneira errônea perante o meio social. Além disso, assistimos uma classe média que vai às ruas defender a volta da ditadura militar e que relativiza os atos de tortura, enquanto política de Estado praticados no período, por acreditarem que as vítimas eram bandidas.

Perante este fato, percebemos a falta de consciência crítica dos setores sociais em relação à essa época tão desastrosa para o país, além da falta de compreensão sobre do que de fato se trata direitos fundamentais, como direito à liberdade. O ensino de História, portanto, é o que possui maior capacidade de lidar com essas contradições presentes na sociedade. Logo, para realizarmos esse trabalho junto aos alunos, acreditamos que no âmbito da educação histórica “(...) torna-se imprescindível conhecer o mundo conceptual dos agentes educativos – sobretudo o do aluno, que constitui o alvo principal do labor educativo – porque só se pode mudar conscientemente aquilo que se conhece” (Lee apud Barca, 2012, p. 38).

Por isso, com relação ao questionário respondido pelos alunos da Escola Dinarte Mariz, ao serem perguntados se estudar História tem algo a ver com a vida deles, dos 18 alunos, 14 responderam objetivamente que sim, tem a ver. Um respondeu que acha a matéria interessante; uma aluna relatou que não gosta, outra aluna informou que não sabe muito e apenas um aluno respondeu que não tem a ver. As respostas da maioria nos indicam um caminho para verificarmos, com a atividade prática, a existência desse olhar dos discentes sobre a História e a vida deles.

Por conseguinte, o trabalho com o ensino de História voltado para direitos humanos se dá com o propósito de que o aluno possa se reconhecer como um sujeito histórico de direitos, de modo que, através de reflexões críticas, ele possa se reconhecer como humano e, simplesmente pelo óbvio, ele consiga se valorizar e recuperar uma autoestima não verificada

nos espaços educativos, tomando posicionamentos críticos em torno de sua vida e, assim, conseguir fazer suas escolhas fora da imposição social do conformismo. Logo, se esses sujeitos se aproximarem desse resultado, estarão inseridos em um processo de natureza emancipatória, por meio do trabalho que envolve memória e identidade. Com isso, devemos compreender que:

(...) as vias de entrada da ligação entre ensino de História e educação em Direitos Humanos são 1) o papel da memória em toda a gramática dos Direitos Humanos; e 2) a dimensão de direitos que reivindica a luta pela visibilização de sujeitos invisibilizados pela História oficial (Diniz; Sardinha; Silva, 2022, p. 28).

Nessa esteira, o ensino de História é a área de base científica e pedagógica para a promoção da educação em Direitos Humanos, na qual é possível trabalhar uma pedagogia da memória sistematizada. A realização dessa pedagogia através do ensino de História é plausível pelo fato da memória tratar de temas sensíveis na História, “como genocídios, violências, discriminações, regimes ditatoriais e escravidão” (Diniz; Sardinha; Silva, 2022, p.28-29). Desse modo, essa pedagogia trabalhada através da relação do Ensino de História e a educação em Direitos Humanos propicia a transgressão de uma memória construída pelo discurso dominante, materializado pela cidade através de nomes de ruas, bairros, prédios públicos e outros e que representa a invisibilização dos sujeitos históricos, que também devem ser sujeitos de direitos, vítimas das discriminações dos privilegiados.

Através da perspectiva orientada pelo ensino de História, é possível garantir por meio do espaço escolar, o lugar de pertencimento desses sujeitos estigmatizados ao longo da história, de modo que a aprendizagem histórica seja realizada pelo manejo da memória e com a possibilidade da formação de uma identidade, aproximando, assim, o discente do contexto escolar.

Assim sendo, torna-se de suma importância levar essas discussões percorridas aqui para a sala de aula e não há nada melhor que o ensino de História para realizar esse debate, através de relatos e discussões que envolvem a vida prática desses alunos, de modo que seja possível relacionar com o conhecimento histórico, pois são experiências concretas vivenciadas por comunidades periféricas que se construíram ao longo da História de exclusões do Brasil, dando origem às formas de estigmatizações, através da reprodução do discurso de dominação social perpassado pelos privilegiados de geração à geração, legitimado pelos intelectuais conservadores e difundido por uma mídia manipuladora. Essas formas de estigmatização são materializadas pela atuação das forças de segurança pública, que invadem a periferia com violência, não diferenciando os moradores comuns dos criminosos.

Todavia, levar esse debate para ser concretizado nas aulas de história encontra um grande desafio, qual seja, a problemática do novo ensino médio, pois como já foi informado, a disciplina de história no ensino médio, perdeu autonomia ao ser aglutinada a outras disciplinas das Ciências Humanas — semelhante ato foi realizado na ditadura militar, com a transformação de História e Geografia em Estudos Sociais e Educação Moral e Cívica. Entretanto, defendemos uma educação de resistência para impedir esses desmandos que tentam suprimir o campo do Ensino de História, com o intuito evidente de impor óbices à consolidação de um sistema democrático e de formação crítica dos sujeitos que compõem o arcabouço escolar. A consolidação do campo do ensino de História e a liberdade de ensinar e aprender contribuem para o fortalecimento do pluralismo dos saberes que são construídos nesses espaços educacionais em decorrência da interação humanizada entre o professor e o aluno.

3 A DITADURA CIVIL MILITAR BRASILEIRA E OS GRUPOS DE EXTERMÍNIO: UM PASSADO AINDA PRESENTE NA PERIFERIA

O capítulo em destaque busca tratar, em especial, a respeito do acontecimento que ficou conhecido como a Chacina de Mãe Luiza, que se constitui como o evento chave para a abordagem do presente trabalho como forma de debatermos a violência policial no bairro de Mãe Luiza. Assim, para chegarmos ao núcleo dessa questão, faz-se necessário versarmos, primeiro, sobre a formação dos grupos de extermínio na época da Ditadura Civil Militar, de modo que possamos proceder com a caracterização deles, evidenciando a atuação junto às populações periféricas do período. Em seguida, partiremos para a análise histórica da chacina provocada por um grupo de extermínio que atuava no Rio Grande do Norte desde os tempos da ditadura, alcançando o período da redemocratização em 1995, quando ocorreu essa chacina.

Dessa maneira, fazemos uma discussão crítica sobre identidade e memória, contextualizando a realidade do bairro de Mãe Luiza. Assim, para essa problematização, apresentamos um debate sobre os direitos humanos, abordando a trajetória histórica desses direitos, esclarecendo a inoperância deles na época da ditadura no Brasil, atingindo, então, o período democrático. Por fim, utilizamos os conceitos de memória e identidade como forma de pôr em evidência as consciências históricas dos indivíduos, contribuindo, assim, para o enriquecimento do Ensino de História.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DOS GRUPOS DE EXTERMÍNIO: A HERANÇA TRÁGICA DEIXADA PELA DITADURA MILITAR DO BRASIL

Para este tópico, consideramos relevante caracterizarmos os grupos de extermínio que nasceram no seio das forças de segurança pública, guardando aspectos similares com o grupo que provocou a chacina em Mãe Luiza. Esses indivíduos atuaram com maior expressão na ditadura militar no Brasil, também conhecidos como esquadrões da morte, que, por sua vez, “eram grupos de extermínio, compostos por agentes da lei – policiais, delegados, investigadores e outros funcionários da polícia civil e/ou militar -, que atuaram durante a década de 1950 a 1970, em diversos Estados brasileiros” (Mattos, 2011, p. 25). O surgimento desses esquadrões estava ligado à proteção patrimonial exigida pelas classes dominantes de modo que a ideia de limpeza social ganharia maior intensidade, tendo como alvo a classe periférica, enraizando, de uma vez por todas, o olhar estigmatizador sobre a periferia, conforme discutido anteriormente.

No período da ditadura, acreditava-se que a origem desses grupos estava associada com a ideia de vingança em decorrência de mortes de policiais no exercício de suas funções, passando uma mensagem de que o problema da existência desses esquadrões seriam casos isolados e que não estariam sob a responsabilidade do Estado:

Nota-se, portanto, a criação de um consenso quanto ao nascimento dos Esquadrões, normalmente, formado pelas especulações veiculadas na imprensa escrita, ou seja, acreditava-se que os Esquadrões originaram-se de um sentimento de revolta dos policiais que, ao desempenharem suas funções de mantenedores da ordem, deparavam-se com a morte de seus colegas de ofício ou com o risco iminente da própria vida por causa dos possíveis ataques dos marginais (Mattos, 2011, p. 28).

No entanto, o motivo do nascimento desses grupos não era apenas uma questão de vingança e de atuação própria dos policiais. Ocorre que o comportamento deles junto com a ideia de limpeza social recebia legitimidade do Estado, assim como a aprovação da sociedade elitista, pois o poder estatal colocava óbices à responsabilização desses indivíduos, que atuavam adentrando nas comunidades empobrecidas, realizando execuções sumárias. O Estado, assim, contribuía dificultando a formação de processos judiciais, por exemplo, especialmente na época da ditadura.

Nesse sentido, esses grupos também receberam apoio da classe média, de modo que esta fazia a intermediação dos interesses da elite com a atuação das forças policiais, justificando da parte da burguesia, a ideia de saneamento social, defendendo-se a ideia de eliminar indivíduos indesejáveis e incompatíveis com o sistema dominante vigente, assim como fundamentando o extermínio da camada excluída como forma de proteger os privilégios da elite, atendendo aos seus interesses particulares. Com isso, passou a ser constante a construção da imagem do ser considerado suspeito para a sociedade e, conseqüentemente, para a polícia que passou a ver o não branco, desempregado e morador da periferia como suspeito.

Nesse panorama, a construção dessa imagem da pessoa suspeita ser a residente da periferia tem a ver com a ideia do *habitus*, que, segundo Jessé Souza, “significa o conjunto de ‘disposições para a ação social’ que cada um de nós possui e que permite explicar nosso comportamento prático efetivo” (Souza, 2022a, p. 18). De acordo com essa concepção, o modo de agir e de se comportar das pessoas são construções sociais, sendo que para definirmos as características do *habitus* das pessoas, é necessário observar a classe social, seja no sentido econômico ou no sentido sociocultural, como, por exemplo, observar aspectos de herança familiar e circunstância de nascimento, para assim, ser possível, a verificação de quem são realmente os sujeitos na prática e as limitações e oportunidades existentes na sociedade.

Em continuação a esse sentido dado por Souza (2022a), sem a compreensão do *habitus*, as pessoas seguem mergulhadas em ilusões formadas a partir, principalmente, dos preconceitos sobre os seres empobrecidos e da visão de superioridade atribuída às classes dominantes, esta em decorrência da própria visão de merecimento. Nesse sentido, Norma Takeuti (2002) discorre sobre a existência do imaginário social enganoso, que consiste no fato de uma sociedade se colocar como padrão único, não sendo aceitas singularidades outras dos indivíduos, não se permitindo o reconhecimento social para o diferente. Logo,

Podemos interpretar a presença de certos *sintomas*, na sociedade brasileira, como reveladores da presença de um *imaginário social enganoso* no qual em determinadas situações sociais, o reconhecimento do *outro*, do *diferente*, encontra-se ausente, isto é, não se resguarda o *outro* na sua *alteridade*. Um tal imaginário precisa constituir seus “bodes expiatórios” que serão os depositários do ódio e violência contida na própria sociedade. Esses “bodes expiatórios” são transformados em *sintomas do mal social* (o “vilão”), razão pela qual devem ser eliminados (Takeuti, 2002, p. 218).

Isso ocorre devido ao pensamento neoliberal da ilusão de que todos nascem com as mesmas possibilidades de vencer na vida, ou seja, o famoso discurso da meritocracia, de modo que os sujeitos excluídos socialmente, assim os são, por vontade própria, daí a ideia da construção das ilusões sociais sob as quais a sociedade se adentra. Desse modo, não conhece o verdadeiro *habitus* dos seres sociais, como saber que viver em uma comunidade empobrecida não faz de você um criminoso, pois não é permitido reconhecer socialmente as diferenças e que as oportunidades estão restritas às classes sociais privilegiadas e que taxam o diferente como o mal social e, conseqüentemente, enxerga os moradores da periferia como “bodes expiatórios” para descarregarem desprezo. Dessa maneira, devemos entender que:

Em sociedades marcadas pela escravidão, como os Estados Unidos e o Brasil, a desigualdade é incomparavelmente maior, implicando a construção de “guetos sociais” ou de populações inteiras excluídas e marginalizadas. Isso significa que essas sociedades não generalizaram as condições indispensáveis para a igualdade concreta possível. Nessas sociedades, o reconhecimento é produzido de maneira reativa, pela humilhação de grupos criminalizados e estigmatizados, como no racismo racial, de classe e cultural brasileiro, que criminaliza o próprio povo. O orgulho das pessoas não produzido pela sensação de que ninguém fica de fora da proteção social como nas sociedades mais igualitárias; esse orgulho é produzido reativamente pela humilhação do outro grupo ainda mais vulnerável (Souza, 2022b, p. 32).

Nesse diapasão, percebemos que a sociedade brasileira tem orgulho quando o sistema repressor estatal massacra moradores da periferia, por considerá-los marginais, considerando essa imagem em decorrência do local de moradia. Isso significa, seguindo o raciocínio desenvolvido aqui, que a sociedade não se interessa em conhecer o *habitus* da população marginalizada, ela se orgulha da ilusão de se ver como superior e de enxergar os excluídos como

inadequados. Nesse cenário, o *habitus* estético, como diz Souza (2022b), leva em consideração o bom gosto e estilo de vida das classes sociais, de modo que, na prática, define o estilo de vida da elite como o único válido socialmente, definindo a padronização dessa classe como distinção social a ser seguida e imposta pelo sistema neoliberal, de modo que se o sujeito não consegue alcançar esse estilo de vida ou ao menos se aproximar, ele é considerado um incômodo e, consequentemente, um inimigo do sistema.

Sob tal perspectiva, Souza explica que os problemas do Brasil não são decorrentes da tal “herança maldita” deixada pelo colonialismo, de acordo com o qual o culturalismo racista defende que o brasileiro tem defeitos como corrupção e malandragem como efeitos dessa herança e, dessa maneira, não visualiza uma mudança positiva para o país. Pelo contrário, Souza esclarece que a dificuldade em transformar o país está na prática de reproduzir a exclusão dos seres menos favorecidos, de modo que a classe média e a elite legitimam o “desrespeito social e generalizado em relação aos marginalizados” (Souza, 2022b, p. 37), de maneira que estes são humilhados e animalizados, em razão de sua mão de obra não ser valorizada, por ser unicamente braçal. Isso, pois as classes dominantes manipulam o capital cultural e econômico, no que Souza (2022b) caracteriza como *habitus* precário. Na lógica elitista, os pobres não são merecedores de empatia, de modo que quando a polícia liquida vidas na periferia, recebe legitimidade das classes dominantes, pois esses pobres são tidos como invisíveis e desumanizados, assim explica Souza.

À vista disso, concordamos com o autor referenciado, que as classes empobrecidas também são vistas como aquelas incapazes de votar para combater a corrupção, pretexto este utilizado pela elite para justificar golpes de Estado, como o caso da ditadura militar, quando, na realidade, é apenas uma forma de barrar os investimentos com programas sociais e impedir a mudança de vida dos excluídos. Ao invés disso, estimula-se o saque elitista para eternizar uma ordem excludente que manipula a realidade, fazendo as classes intermediárias acreditarem que estão próximas da elite, eternizando o desprezo à periferia.

Assim, entendemos que os grupos ilegais compostos por membros das forças policiais, “(...) faziam parte de uma política de atuação do Estado que, através de seus agentes armados, agia em prol dos segmentos dominantes da burguesia na busca da manutenção de seu *status*” (Mattos, 2011, p. 38). A legitimidade estatal dada a esses esquadrões pode ser evidenciada ao observar a facilidade como ocorriam diversas mortes e desaparecimentos no sistema prisional na época da ditadura, legitimando a chamada violência de Estado. Dessa maneira, temos como exemplo dessa violência de responsabilidade do poder público, as execuções dos internos que se encontravam sob custódia estatal, qual seja:

Em 17/07/1970, mais uma execução realizada, porém, com um caráter atípico: oito pessoas foram retiradas do Presídio Tiradentes e executadas ao mesmo tempo – João Rosa, Benedito de Moraes, Climério Rosa de Jesus, Benedito Conceição da Silva (Bodão), Rubens Saturnino, Valdevino Lisboa da Costa, Antônio dos Santos e João Piloto. Segundo a denúncia feita pela junta formada pelo Ministério Público, as vítimas foram recolhidas ao Presídio, durante o ano de 1970, como presos correccionais e, de lá, foram retirados, em duas levadas distintas, com o conhecimento e a conivência do diretor do Presídio e de funcionários subalternos. Eles foram executados em bairros distintos: um grupo foi levado e executado no bairro da Lavras, perto de Guarulhos; e o outro e o outro para a estrada municipal, próximo do quilômetro 32, da estrada estadual para Poços de Caldas, na Comarca de Mogi Mirim, onde foram executados com armas de fogo calibre 32 e 38 e cartuchos 9mm. (Mattos, 2011, p. 47).

Nessa esteira, conseguimos visualizar a forma com que a repressão estatal era facilmente posta em prática, principalmente nesse período da ditadura militar, evidenciando claramente a inoperância dos direitos humanos, pois os grupos de extermínio atuavam com bastante eficácia, o que era possibilitado com o apoio do Estado.

No caso, alguns policiais chegaram a ser denunciados e processados penalmente por homicídios e envolvimento com entorpecentes, no entanto, com a proteção estatal, eles podiam responder em liberdade e continuar exercendo suas funções e os processos acabavam sendo arquivados. Normalmente, o Estado negava a existência desses esquadrões, assim como dissolvia as comissões de investigação como forma de tutelar essas milícias, dificultando, assim, a apuração dos fatos, que levavam ao entendimento de que a atuação desses esquadrões da morte demonstrava também uma política de Estado, que atendia os anseios elitistas ao eliminar as pessoas indesejadas da sociedade, assim como o desejo estatal de exterminar os acusados de subversão (Mattos, 2011).

Nesse sentido, o exemplo mais categórico a respeito dessa proteção estatal foi o caso do delegado Sérgio Paranhos Fleury, que comandou os Esquadrões da Morte de São Paulo, e que passou a responder vários processos por causa de seu envolvimento em diversos atos de ilicitude na época da ditadura. Ele era, inclusive, o principal representante do sistema ditatorial repressor civil militar, sendo, por exemplo, delegado do DOPS-SP, que perseguiu, torturou e exterminou várias pessoas, como líderes que lutavam contra o regime, dentre estes, Carlos Marighela. Dessa maneira, a estrutura jurídica, ao se aproximar da resolução dos processos contra Fleury, elaborou e pôs em prática a Lei nº 5.941, de 22 de setembro de 1973, também chamada de Lei Fleury, que, por motivos óbvios, foi criada para beneficiar o delegado em questão. Assim sendo,

Essa lei alterava artigos do Código do Processo Penal de 1941, concernentes à isenção da prisão preventiva, ao relaxamento da prisão e ao pagamento de fiança, dando ao magistrado mais ferramentas para análise, classificação e julgamento dos casos. Em seus ditames, esta lei do Código do Processo Penal estabelecia que qualquer

indivíduo, civil ou militar, que fosse réu primário e tivesse bons antecedentes não cumpriria prisão cautelar antes do seu julgamento (Mattos, 2011, p. 61).

Com isso, devemos entender que os benefícios penais criados em proveito do delegado citado, evidentemente, não eram aceitos para serem aplicados a outras pessoas que fossem processadas pelo Estado, deixando clara a prática estatal da exceção quanto à igualdade. Dessa forma, como Fleury não havia passado por nenhum julgamento, ele permanecia em liberdade como réu primário e com bons antecedentes. Fleury foi elevado à categoria de herói pelo fato de ter prendido lideranças que eram contra o regime, taxados de terroristas, e ganhando, assim, a aceitação da sociedade. Nesse diapasão, com o enrijecimento da ditadura, os processos penais passaram a ser julgados pelos Tribunais Militares, de modo a amparar as forças de segurança em seus atos e punir os civis que considerassem perigosos.

Em vista disso, fica evidenciada a existência de um aparato estatal que funcionava, principalmente, para favorecer os atos ilícitos das forças de segurança, ao ignorar esses atos e promulgar leis que só podiam beneficiar os agentes da repressão, pois interessava proteger os privilégios da elite e do Estado, ao defender o extermínio dos seres considerados inimigos da nação. Assim, podemos observar a inexistência prática dos direitos humanos, que, nesse caso, trata-se, em especial, da falta de igualdade na aplicação da lei. Assim, mais adiante, ao discorrermos sobre a Chacina de Mãe Luiza, demonstraremos semelhanças com o contexto caracterizado até então, trazendo à baila a confiança do grupo de extermínio “Meninos de ouro” em continuar com a prática de eliminar pessoas da periferia, com o apoio de autoridades, mesmo no período da redemocratização.

3.2 A TRAJETÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS E A INOPERÂNCIA NA DITADURA MILITAR

É importante trazer para essa discussão uma análise sobre a trajetória dos direitos humanos, abordando a perspectiva de natureza jurídica desses direitos, expondo os principais documentos legislativos que estão relacionados com essa questão, como também os que fazem referência direta a esses direitos, especialmente documentos de valor normativo que disciplinam assuntos no campo educacional, de modo que é pretendido trabalhar com os direitos humanos na sala de aula como forma de provocar nos alunos reflexões, através de debates, fazendo-os enxergar-se como sujeitos de direitos. Com isso, consideramos importante

demonstrar a evolução desses direitos ao longo da história e se eles evidenciam alguma efetividade em termos práticos para a vida das pessoas.

Dessa maneira, a questão jurídica advém pelo fato de que a educação é um direito primordial inerente a todos os seres humanos, pois proporciona o pleno desenvolvimento humano, devendo promover o respeito entre as pessoas, além de ser a ferramenta principal de fomento à formação cidadã, livre de qualquer forma de preconceito e discriminação, e de proporcionar o acesso aos direitos sociais, econômicos, políticos, civis e culturais. Tais direitos são garantidos diante da ratificação dos Tratados de Direitos Humanos dos quais o Brasil é signatário e que estão normatizados na Constituição Federal 1988.

A respeito dos tratados dos quais o Brasil é signatário, importa para este trabalho mencionar os principais deles que tratam de Direitos Humanos e que fazem referência direta à educação. Logo, o país tem compromisso assumido com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, tendo como destaque os artigos 26 e 27 que tratam do direito à educação. Esse documento recebe atenção especial por se tratar de um marco na história dos direitos humanos, pelo fato de ter sido criado no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial. Destarte, sobre a natureza educacional na referida Declaração, cumpre destacar o artigo 26:

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (Organização das Nações Unidas, 1948, n. p.).

Assim, observa-se a importância dada ao espaço escolar enquanto lugar apropriado para o fomento da emancipação dos sujeitos de direitos a partir da construção de relações harmoniosas e de respeito entre os povos, pois “(...) é preciso pensar a formação do aluno cidadão, um sujeito emancipado, agente de transformação social e consciente de seus direitos. Somente desta forma poderá atuar junto aos poderes públicos e à sociedade (...)” (Dias Júnior, 2022, p. 11), reivindicando atuação do poder público e da sociedade civil na eficácia desses direitos.

Somado a esse documento, há também o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que, em seu artigo 13.1, praticamente ratifica o texto do artigo referenciado, acrescentando os termos “grupos étnicos”. Ressalte-se o Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que, em seu artigo 14, destaca a proteção das atividades científica, cultural e artística; o artigo 1º da Declaração sobre o Direito ao Desenvolvimento e artigo 26 da Convenção Americana

sobre Direitos Humanos. Logo, é perceptível que o conjunto desses escritos normativos atribuem à educação o sentido de direito fundamental e humano (Almeida; Almeida, 2022).

Com relação à Constituição Federal vigente, os direitos humanos foram recepcionados no texto constitucional através da ratificação dos tratados sob a forma de votação de Emenda Constitucional, possuindo força normativa difícil de sofrer reforma. Há a presença de direitos humanos em diversas partes da Carta Magna, de modo que, logo no início, no art. 1º, III, há a dignidade humana enquanto um dos princípios da República (Brasil, 2021b). Ademais, os direitos fundamentais estão regulados nos artigos 5º ao 11; questões sobre ordem econômica e justiça social, no *caput* do artigo 170; a proteção da família pelo Estado, art. 226, §7º; a proteção à criança e ao adolescente contra ambientes de opressão, art. 227, §3º; proteção às pessoas idosas, art. 230 §4º e a proteção à pessoa com deficiência, art. 24, XIV (Brasil, 2021b). Além disso, o texto constitucional adotou como princípio a primazia dos direitos humanos, no art. 4º, II. Logo, para efeito de interpretação das normas jurídicas, deve-se sempre considerar, em primeiro lugar, a principalidade dos direitos humanos, enquanto forma de respeito primordial ao princípio da dignidade humana (Almeida; Almeida, 2022).

Neste mesmo sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), além de dar providências para proteção à criança e ao adolescente, ratifica a garantia dos direitos fundamentais, dentre eles, os direitos humanos e o acesso à educação, no contexto na vida da criança e do adolescente (Brasil, 2021c). Assim, tanto a Carta Magna quanto o ECA enfatizam a garantia da dignidade da pessoa humana — neste contexto, especialmente à criança e ao adolescente —, assim como a garantia de todos os direitos fundamentais, devendo evitar, por exemplo, a discriminação de nascimento, condição econômica ou local de moradia, como rege o parágrafo único, do art. 3º do ECA (Brasil, 2021c).

Soma-se a esse aspecto jurídico a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (LDB), que, em termos gerais da matéria educacional, organiza o sistema de educação nacional, servindo de base para a organização dos sistemas de ensino dos entes federativos. Dessa maneira, a LDB dá destaque à formação cidadã, principalmente em relação à prática social e solidariedade humana, sendo importante ressaltar seu art. 35, III, dispondo como uma das finalidades do Ensino Médio a formação ética, a autonomia intelectual e o incentivo ao pensamento crítico (Brasil, 1996). Forçoso ainda mencionar que a LDB, em seu artigo 9º, inciso IV, dispõe que a União, em cooperação com os outros entes federativos, deve elaborar diretrizes para organizar os currículos e conteúdos com o intuito de cumprir com uma formação comum a todos (Brasil, 1996).

A questão que fica a ser situada historicamente é a convivência contraditória entre a lei/norma e a vida do dia a dia. Em que pese toda uma legislação avançada fruto dos momentos de retomada democrática depois de duas ditaduras, a do Estado Novo de 1937 até 1945 e a Militar, de 1964 até 1985, o fato histórico mais evidente é a aplicação parcial destes direitos na sociedade, pois o acesso a eles está determinado por questões de natureza social e política. É neste vácuo que o fortalecimento e ampliação dos direitos humanos devem ser introduzidos como eixo da cidadania republicana e como carência histórica, de modo que precisamos apontar para os que historicamente tomaram a violência como prática corrente.

Em vista disso, é importante frisar a respeito da relevância das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica enquanto documento de valor normativo, que rege a organização, articulação e formação de propostas pedagógicas para o ordenamento das redes de ensino do país, através de diretrizes de natureza genérica. O documento foi elaborado com finalidade de garantir a ampla participação da sociedade representada por diferentes setores intelectuais e culturais, tornando-se base para inspirar a organização dos sistemas de educação existentes, de forma que se contribua para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária através da garantia do acesso à educação e à aprendizagem, contribuindo para a formação cidadã, efetivada através do princípio democrático da participação.

Neste referido documento, além de outros princípios aos quais a formação educacional deve estar relacionada, há o disciplinamento desta formação voltada para a cultura dos direitos humanos como maneira fundamental para a mudança social e a educação é reconhecida como valor principal e mecanismo para o alcance dessa mudança (Craveiro; Medeiros, 2013). No caso em tela, percebe-se que as contradições presentes na sociedade, como exclusão, discriminação, desigualdades, estão refletidas no ambiente escolar, sendo mais perceptíveis em meios como comunidades periféricas, materializados sob a forma de atuação do poder público na forma do poder de polícia, atuando nesses ambientes de forma distinta das regiões não periféricas.

Foi aludido anteriormente a respeito do contexto histórico em que surgiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Posteriormente a esse momento, surgiram novos processos históricos no mundo, que, por sua vez, deram origem a outras violações de direitos humanos. Trata-se, respectivamente, do surgimento das ditaduras militares na América Latina, em particular, no Brasil, entre os anos 1964-1985, com a aplicação de uma forte repressão aos direitos fundamentais do ser humano, representando um retrocesso na luta por garantias aos direitos básicos, especialmente depois de 1968 com a vigência do Ato Institucional nº 5 (AI-5),

situação evidenciada no Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade de 2014 e disponibilizada pelo Portal Memórias Reveladas.

Sobre esse período, de acordo com Leonardo Fetter da Silva (2019), o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana (CDDPH) foi pensado como projeto de lei ainda em 1956, no entanto, foi transformado em lei apenas em 16 de março de 1964, Lei 4.319/64, ainda no governo de João Goulart. Essa lei tinha como função mais relevante atribuir a esse Conselho a competência de providenciar investigações relacionadas às transgressões de normas protetoras de direitos humanos. Contudo, como bem é conhecido, no dia 31 de março de 1964, ocorreu a derrubada do sistema democrático com o golpe militar apoiado pelos civis. A princípio, com as cassações políticas e opressões contra presos políticos, alguns deputados passaram a solicitar a instalação do CDDPH, mas o governo de exceção sempre adiou a abertura dessa instituição, por motivos óbvios, já que revelaria os atos desumanos da ditadura, pois com o passar dos anos, o regime intensificou a repressão com violência como política de Estado, censura, perseguições, tortura e entre outros.

Nesse sentido, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) passou a emitir vários pedidos ao governo para a instauração desse conselho, que finalmente ocorreu em 24 de outubro de 1968, destacando, como início dos trabalhos, as seguintes questões, “(...) os crimes cometidos pela polícia de Guanabara e do Rio de Janeiro, que mais tarde foram anexados à denúncia sobre ‘Esquadrões da Morte’, e esclarecimentos de denúncias sobre o genocídio das populações indígenas” (Silva, 2019, p. 32). Sob tal perspectiva, o governo ditatorial procurava negar os abusos que o regime cometia, como por exemplo, compelindo o Conselho a aprovar um relatório no qual negava o genocídio indígena no Brasil, em 12 de dezembro de 1969, como forma de resposta para a comunidade internacional que fazia cobranças ao país.

Nesse panorama, de acordo com Silva, tomando como base o relatório da Comissão Nacional da Verdade (CNV), os indígenas foram considerados “subversivos” e inimigos do regime, e, assim, sofreram perseguições do aparato estatal repressivo. Nesse contexto, com a institucionalização do AI-5, o Estado ditatorial foi direcionado exatamente para a violação dos direitos humanos, deixando claro que nunca houve intenção de dar efetividade ao CDDPH. Com isso, devemos entender que:

Portanto, o órgão foi instalado como espaço mínimo e precário, incapaz de atender seus objetivos. Além disso, o ato de instalação do CDDPH, realizado em outubro de 1968, significou uma tentativa do governo em se legitimar enquanto defensor dos direitos humanos. Assim, buscou autenticar uma fachada democrática, constitucional, de continuidade e normalidade legal, tão importante para a legitimação da ditadura civil-militar. O CDDPH foi utilizado pela ditadura para se legitimar internamente e

internacionalmente, com os valores democráticos e de respeito aos direitos humanos (Silva, 2019, p. 37).

À vista disso, observamos que o objetivo do poder público do Estado de Exceção era, tão somente, conferir legitimidade para a ditadura civil-militar, já o que regime existia devido a um golpe, o que põe em questão o fator da democracia. Por isso, o governo ditatorial necessitava iludir a sociedade de que se importava com os direitos humanos e os princípios democráticos. Nessa circunstância, as denúncias sobre os atos dos esquadrões da morte, já comentados, também chegaram ao CDDPH, em dezembro de 1968 (Silva, 2019). Conforme foi caracterizado, a atuação desses esquadrões fazia parte de uma verdadeira política de segurança pública do país, apoiada pela sociedade elitista, ao defender uma ideia de limpeza social, onde o alvo era a sociedade empobrecida. Por conseguinte, esses grupos ameaçavam as pessoas que recebiam a função de investigar os atos daqueles. Em decorrência dessa realidade, o ministro da Justiça passou a receber muitos requerimentos, exigindo uma ação do governo. Logo,

Em respostas a essas pressões, o ministro da Justiça, Alfredo Buzaid, enviou mensagem no dia 4 de agosto aos governadores de São Paulo, Guanabara, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Rio Grande do Norte e Pernambuco, informando que o governo iria intervir na luta contra os Esquadrões da Morte caso as administrações estaduais não atuassem para impedir a prática dos crimes (Silva, 2019, p. 133).

Apesar disso, o ministro da Justiça e o governo passaram a evitar a participação do Conselho nas investigações sobre os esquadrões, nomeando “assessores especiais”, com função de apurar o andamento das perquirições a respeito desses grupos de extermínio (Silva, 2019). Assim, como já foi explanado, os esquadrões faziam parte da política estatal e, portanto, não era do interesse do regime ditatorial atuar contra esses grupos, daí a razão de afastar o CDDPH, para não ter acesso à alguma informação a esse respeito. Em consequência, esses grupos continuaram praticando violência generalizada, principalmente invadindo comunidades periféricas e executando quem eles considerassem perigosos.

Nessa esteira, apesar do Brasil na ditadura militar ter aderido aos tratados internacionais sobre direitos humanos e ter inaugurado o Conselho de Defesa dos Direitos Humanos, este se mostrou travado, onde as denúncias que chegavam eram arquivadas, de modo que o CDDPH, acabava atuando em prol do governo ditatorial, seja por causa dos apoiadores ou por intimidação do sistema repressivo. Assim, o respectivo órgão foi utilizado como instrumento de legitimidade da ditadura, disfarçando para a sociedade que agia em prol dos direitos humanos e da democracia. Nesse sentido,

(...) conforme destacado pelo presidente da OAB, Seabra Fagundes, ficou clara a incapacidade do Conselho em pressionar investigações, encontrar respostas e fazer cessar os crimes contra os direitos humanos. Além disso, também ficava evidente a inexistência de uma intenção do governo em dar um verdadeiro respaldo para a atuação do CDDPH frente às violações – também confirmado pelo próprio escanteamento do órgão em questões como o Esquadrão da Morte e a violência urbana. Ademais, a partir de 1979, com o processo de abertura política e o fim gradual de estruturas repressivas, o CDDPH continuou dando as costas às inúmeras violações aos direitos humanos denunciadas a ele, frente a um progressivo movimento social que buscava soluções e respostas para esses crimes (Silva, 2019, p. 157-158).

Sendo assim, fica evidenciada a inoperância dos direitos humanos no período da ditadura civil-militar no Brasil, de maneira que parece ser uma questão óbvia, por se tratar de uma ditadura, entretanto também é paradoxal, quando é relatado que nessa época, o Brasil havia aderido à tratados sobre esses direitos, assim como havia aberto um conselho que servia para lutar a favor de demandas que abordassem esse assunto. Por isso, há a necessidade de explanar o verdadeiro motivo da ditadura em ter dado o espaço para existir essa realidade, qual seja, o de mascarar a existência de um Estado repressor.

Logo, a temática sobre Direitos Humanos no Brasil passa a ganhar força com os movimentos de oposição ao regime ditatorial, especialmente com a luta pela redemocratização no país e pela criação de uma nova Carta Constitucional, buscando-se, assim, a institucionalização desses direitos inerentes ao ser humano. Dessa forma, foi em meio a esse contexto que vários órgãos internacionais passaram a alargar pautas importantes a serem incluídas entre os Direitos Humanos, dentre elas, a Educação em Direitos Humanos, objetivando-se a sua universalização.

No contexto brasileiro, com a Constituição Federal de 1988, passam a surgir proposições educacionais no campo dos Direitos Humanos a partir dos anos 1990, surgindo, então, as primeiras versões do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), elaborados entre os anos de 1996 e 2002, tendo como destaque o PNDH-3, de 2010, disciplinando a promoção e garantia da Educação e Cultura em Direitos Humanos. Com isso, a Educação em Direitos Humanos passou a fazer parte de um Plano Nacional (PNEDH) a partir de 2003, reanalisado em 2006, especificando aspectos inerentes à educação no Programa Nacional de Direitos Humanos. Logo, o PNEDH conceitua a Educação em Direitos Humanos “como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos” (Brasil, 2013, p. 519), articulando dimensões dentre as quais se destacam a apreensão do conhecimento histórico sobre direitos humanos e a formação de uma consciência cidadã.

Neste seguimento, tem-se ampliado no setor legislativo a quantidade de normativos como forma de fomentar em sentido universal os Direitos Humanos dos povos, reconhecendo sua indissociabilidade com a educação. Por este ângulo, cumpre ressaltar então:

Desde então, foi adotada uma série de dispositivos que visam a proteção e a promoção de direitos de crianças e adolescentes; a educação das relações étnico-raciais; a educação escolar quilombola; a educação escolar indígena; a educação ambiental; a educação do campo; a educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; as temáticas de identidade de gênero e orientação sexual na educação; a inclusão educacional das pessoas com deficiência e a implementação dos direitos humanos de forma geral no sistema de ensino brasileiro (Brasil, 2013, p. 519-520).

Nessa perspectiva, o presente trabalho se coloca em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, cujo surgimento se justifica exatamente pela exigibilidade da formação cidadã dentro da dignidade da pessoa humana e pelo reconhecimento da escola, como espaço principal de combate às transgressões dos direitos fundamentais, onde se observa a esperança para a mudança social por meio do reconhecimento do sujeito de direitos.

Com isso, pretender trabalhar direitos humanos na sala de aula é dar cumprimento às exigências dos documentos normativos de matéria educacional, assim como à Constituição Federal, atendendo aos princípios da Educação em Direitos Humanos, que possui como destaque para esse trabalho a questão da igualdade de direitos, que deve ser garantida de forma universal sem distinções, como o local de moradia, por exemplo.

Desta forma, cumpre-se também um dos objetivos dessa educação, qual seja, “pessoa e/ou grupo social se reconheça como sujeito de direitos, assim como seja capaz de exercê-los e promovê-los ao mesmo tempo em que reconheça e respeite os direitos do outro” (Brasil, 2013, p. 523). Intenciona-se assim, a provocação de reflexões de modo que o aluno possa se reconhecer como sujeito de direitos.

Nesse diapasão, concorda-se com Lynn Hunt (2009), quando ela argumenta que os direitos humanos deveriam ser auto evidentes, ou seja, não deveria haver tanta dificuldade para o reconhecimento desses direitos enquanto universais, iguais e naturais para todos, pois são inerentes ao ser humano. Entretanto, toda a trajetória desses direitos demonstra toda uma complexidade para o seu reconhecimento. Segundo a historiadora, esses direitos possuem caracterização racional, como a sua regulamentação jurídica, assim como emocional, tendo destaque o sentimento da empatia, de modo que o indivíduo se identifica com o outro que está tendo seu direito agredido.

Dessa forma, a empatia contribui na aceitação desses direitos por parte da sociedade. Por isso, concordamos com a historiadora quando ela defende que, “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). Nesse sentido, de acordo com a autora, a efetividade dos direitos humanos esbarra em problemas de soberania de território e regras diferentes em cada país, de modo que é mais fácil a regulamentação formal desses direitos, do que sua materialização na vida prática das pessoas.

Assim sendo, fica evidente a relevância de se discutir essa temática dos direitos humanos na educação básica, especialmente em se tratando da localidade mais atingida pela inoperância desses direitos, que, no caso, é a periferia. Temos assim a intenção de problematizarmos o contexto da ditadura militar com a atuação dos esquadrões da morte, associando com a atuação dos grupos de extermínio que continuaram existindo no pós-ditadura, considerando a realidade do bairro de Mãe Luiza, onde, no começo da redemocratização, os chamados “meninos de ouro”, capitaneados pelo Subsecretário Adjunto de Segurança Pública do Estado do RN, provocaram a Chacina de Mãe Luiza. Um ano depois, executaram o advogado que, atuando em prol dos direitos humanos, denunciou a chacina e foi executado pelo grupo de extermínio. Ao problematizarmos essas questões, procuramos estimular a discussão sobre memória e identidade no contexto da sala de aula na Escola Estadual Dinarte Mariz.

3.3 ANÁLISE HISTÓRICA DO CASO DA CHACINA DE MÃE LUIZA E A QUESTÃO DA MEMÓRIA

Neste tópico, trataremos sobre o acontecimento da chacina de Mãe Luiza, propriamente dito, detalhando do que se trata o fato, apresentando e tomando como base recortes jornalísticos do Jornal Tribuna do Norte, que retratou bastante este episódio em suas páginas da época, de modo que mostraremos imagens dessas páginas referentes ao mês de março de 1995. É importante frisar que a Tribuna do Norte, quase todos os dias do mês citado publicava uma notícia a respeito deste acontecimento, demonstrando a relevância deste fato, principalmente porque, entre os envolvidos, estavam membros da Secretaria de Segurança Pública do Estado do Rio Grande do Norte. Nesse sentido, importa relatar que esses recortes foram encontrados

nos arquivos de documentos históricos do LABIM (Laboratório de Imagens)³, que é vinculado ao curso de História da UFRN e que possui um acervo digital de diversos documentos históricos.

Figura 7: Mãe Luiza em 1995.



Fonte: Jornal Tribuna do Norte, março de 1995.

A respeito deste evento trágico ocorrido no bairro de Mãe Luiza, no ano de 1995, trata-se da invasão, realizada por homens encapuzados, ao imóvel do ex-traficante Roberto Nascimento Ferreira, mais conhecido como “Beto Pezão”, localizado na rua Florestal. Na ocasião, havia sete pessoas na residência, inclusive duas crianças. Com exceção destas, todas as pessoas foram atingidas pelos disparos de armas de fogo, inclusive uma vizinha que tentou ajudar uma das pessoas atingidas. No entanto, essa vizinha, Lucimar Alves da Silva, juntou-se aos óbitos do ocorrido, incluindo o alvo principal, o “Beto Pezão”, conforme é possível visualizar a seguir:

³ O LABIM é um laboratório especializado na digitalização de jornais, imagens, mapas e entre outros documentos históricos associados à História do Rio Grande do Norte. O respectivo laboratório, localiza-se no CCHLA (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes) da UFRN, Campus Central.

Figura 8: Notícia sobre a chacina em Mãe Luíza.

6 - TRIBUNA DO NORTE

Polícia

NATAL, TERÇA-FEIRA, 07 DE MARÇO DE 1995

Chacina em Mãe Luíza deixa dois mortos

Encapuzados mataram Beto Pezão e uma mulher. Outras quatro pessoas foram baleadas na cabeça.

Pistoleiros encapuzados invadiram um barraco onde estavam sete pessoas numa vila de Mãe Luíza e mataram o ex-trafficante Roberto Nascimento Ferreira, o Beto Pezão. Desafiando as ameaças dos pistoleiros, que gritavam para que nenhum morador saísse para ver o que estava acontecendo, uma vizinha abriu a porta de sua casa tentando ajudar uma amiga e acabou assassinada com tiros na cabeça.

O tiroteio aconteceu por volta das 2h da madrugada de domingo. Além de Beto Pezão, também dormiam num barraco da rua Florestal, a mulher dele, Maria Lúcia Ferreira, de 26 anos, o colega Marlon Silva, de 15 anos e a namorada Ana Carla, de 17, a amiga Magali Helena Pinheiro, de 15 anos e duas crianças de menos de 2 anos de idade filhas de Pezão.

Depois que invadiram o barraco, a primeira providência dos pistoleiros foi o assassinato de Beto Pezão. Deitado na cama onde dormia ele levou três tiros na cabeça. A esposa, Maria Lúcia, conseguiu sair do barraco e correr pedindo ajuda. A vizinha Lucimar Alves da Silva, de 29 anos, quis ajudá-la e ao sair de sua casa no final da vila foi morta com tiros disparados quase a queima-roupa.

Dentro do barraco os pistoleiros só pouparam dos tiros as duas crianças que dormiam numa rede atravessada pelo único cômodo. Os outros quatro ocupantes foram todos baleados. Depois de atirar em todos, os assassinos entraram num automóvel e fugiram de Mãe Luíza.

Segundo uma das sobreviventes, Magali Helena Pinheiro, de 15 anos, que foi atingida nas costas e na mão direita, logo que chegaram ao barraco os pistoleiros chamaram pelo nome de Beto Pezão e por isso a mulher dele Maria Lúcia abriu a porta. Assim que entrou no cômodo um homem de jeans e camisa clara com um capuz preso no rosto começou a disparar contra todos. Magali disse que estava desatada e depois de baleada não se mexeu mais com medo de morrer.

Um outro pistoleiro correu atrás de Maria Lúcia que fugiu para dentro da vila. Segundo Magali, enquanto isso, o homem que permaneceu no barraco atirou contra as cabeças de quem estava junto de Beto Pezão.

Até ontem Maria Lúcia, Marlon e Ana Carla continuavam internados no hospital Walfrido Gurgel por causa dos tiros que levaram. A única vítima do tiroteio que não precisou de internamento foi Magali Helena. Ontem de tarde ela já caminhava em Mãe Luíza e disse que não reconheceu nenhum dos assassinos que invadiram o barraco.

Na sexta-feira da semana passada um outro traficante de Mãe Luíza foi assassinado também por homens encapuzados e a esposa dele colocou a culpa na Polícia, listando até nomes de dois policiais suspeitos. Ontem, narrando os minutos de agonia que passaram enquanto o barraco de Beto Pezão era invadido e os ocupantes baleados, alguns vizinhos da rua Florestal voltaram a acusar a Polícia Civil pelas mortes em Mãe Luíza.

A mãe da esposa de Beto Pezão, Maria de Lourdes, contou que alguns vizinhos disseram ter reconhecido policiais da Secretaria de Segurança Pública como autores da morte de Beto Pezão. Os vizinhos não quiseram se identificar, alegando medo de serem mortos, mas citaram os nomes de pelo menos dois policiais: Ranulfo e Jorge Abafador, da equipe do delegado Maurílio Pinto de Medeiros.

Só que ninguém soube explicar exatamente os supostos motivos do assassinato. Já os policiais disseram que o que está acontecendo é uma guerra entre os próprios traficantes de Mãe Luíza que estão se matando e colocando a culpa na Polícia. O policial Ranulfo Alves, entrevistado ontem à tarde em seu local de trabalho, disse que sequer saiu de casa no sábado à noite ou no domingo de madrugada.

Ao lado, a cama onde Beto Pezão dormia antes de ser assassinado, na madrugada do último domingo. As marcas da chacina que atingiu outras quatro pessoas no barraco ficaram nas paredes. Abaixo, Magali Helena, amiga do ex-trafficante que também foi atingida, mas sobreviveu ao massacre.

Ao lado, vizinhos e curiosos observam o barraco onde cinco pessoas e duas crianças viveram momentos de terror na madrugada do último domingo. Homens encapuzados invadiram o local e mataram Roberto Nascimento Ferreira, o Beto Pezão (acima). Asogra dele acusa agentes da polícia pelo crime.

Policiais voltam a ser acusados

Fonte: Jornal Tribuna do Norte, março de 1995.

Em vista disso, outros vizinhos que residiam na rua referida acusaram policiais da Segurança Pública do Rio Grande do Norte de terem sido os autores dessa chacina, mencionando pelo menos dois nomes, quais sejam, Ranulfo Alves de Melo e Jorge Fernandes, conhecido como “Jorge Abafador”, policial que foi apontado como o autor protagonista dessa chacina. Ambos os policiais faziam parte da equipe do delegado Maurílio Pinto de Medeiros, o Secretário Adjunto de Segurança Pública do Estado do RN. Por conseguinte, em relação à essa questão, é importante mencionar:

Uma das sobreviventes da chacina ocorrida domingo de madrugada em Mãe Luíza acusou ontem como autor do crime o policial civil da Secretaria de Segurança, Jorge Fernandes, conhecido como Jorge Abafador. O depoimento da empregada doméstica Maria Lúcia Costa, de 26 anos, aconteceu a portas fechadas numa sala da Secretária, na Ribeira. (...) Maria Lúcia estava acompanhada do advogado Gilson Nogueira, indicado pelo Centro de Direitos Humanos e Memória Popular. “Se for comprovado que o crime foi praticado por um agente civil do serviço público, vou pedir uma indenização do Estado”. Disse o advogado (Tribuna do Norte, 1995, n. p.).

Figura 9: Notícia sobre policial apontado como o autor da chacina.



Fonte: Jornal Tribuna do Norte, março de 1995.

A chacina aconteceu na madrugada de um domingo, na data 5 de março do ano de 1995, e está ligada a outro homicídio de um traficante com nome de Marcone Barroca Paixão, ocorrido na cidade de Parnamirim, onde o corpo fora encontrado por trás da metalúrgica Brasinox, na BR-101, na madrugada de sexta-feira, no mesmo final de semana em que aconteceu a chacina e que tem como nome principal de autoria do crime, o policial Ranulfo Alves, apontado como integrante da “equipe de ouro” da Polícia Civil, também chamados, os membros, de “meninos de ouro”, que como já foi mencionado, tratava-se de um grupo de extermínio que atuava no estado do RN. Sobre esta narrativa, é possível atestarmos:

Quinta-feira à tarde, o Delegado de Parnamirim, Bueno Ayres de Melo, vai interrogar outro integrante da ‘equipe de ouro’ da Polícia Civil. Desta vez quem senta no banco dos acusados é o policial Ranulfo Alves de Melo, suspeito de ser um dos matadores do traficante Marcone Barroca Paixão, dois dias antes da chacina de Mãe Luíza. (Tribuna do Norte, 1995, n. p.).

Nessa perspectiva, alguns membros de órgãos de defesa de direitos humanos dessa época já alegavam que havia um grupo de extermínio que atuava no estado e que estava relacionado à chacina. Assim, o integrante da Articulação Estadual do Movimento Nacional dos Direitos Humanos, Luiz Gonzaga Dutra, de acordo com a Tribuna do Norte, “também acha que há um grupo de extermínio atuando no Rio Grande do Norte, interessado sobretudo em eliminar possíveis delatores, entre os marginais, dos crimes envolvendo policiais” (Tribuna do Norte, 1995, n. p.). Além disso, sobreviventes/testemunhas da chacina também afirmaram se tratar de

policiais como autores do ocorrido. Segundo Maria Lúcia Costa, esposa do alvo principal, o “Beto Pezão”:

durante a madrugada um homem com voz estridente e violenta gritou dizendo que era da Polícia e que, se não o deixasse entrar colocaria a porta abaixo. Lúcia disse ter reconhecido a voz do policial Jorge Abafador, porque seu marido já tinha sido preso antes e ela estava habituada a conversar com o policial nas delegacias (Tribuna do Norte, 1995, n. p.).

A Senhora Maria Lúcia explicou ainda que a morte de seu marido pode ter tido relação com o crime ocorrido dias antes da chacina, qual seja, a morte de Marcone, em Parnamirim, como foi mencionado. A testemunha afirmava isso em decorrência do marido ter afirmado que a autoria da morte de Marcone era de policiais, dando os nomes de Jorge Abafador e Ranulfo Alves.

Figura 10: Notícia sobre o reconhecimento da voz do policial suspeito do crime



Fonte: Jornal Tribuna do Norte, março de 1995.

Essa situação foi discutida em uma reunião, tendo como participantes, os seguintes órgãos: o Comitê de Defesa da Vida, Comissão de Direitos Humanos da OAB, o Centro de Defesa de Direitos Humanos e Memória Popular, a Articulação Estadual do Movimento Nacional dos Direitos Humanos, Comitê de Justiça e Paz da Arquidiocese de Natal, Pastoral Carcerária, Ordem dos Pastores de Natal e o Centro de Defesa e Ação Popular de Parnamirim. Neste aspecto, através da abordagem da Tribuna do Norte, é conveniente saber:

O advogado do Centro de Defesa de Direitos Humanos e Memória Popular, Gilson Nogueira, acha que a Secretaria de Segurança está demorando a apurar a chacina de Mãe Luíza, como se quisesse encobrir, segundo ele, o envolvimento de policiais civis. Disse que, mesmo depois de afastado das funções, o policial civil Jorge Abafador, acusado de ser o autor da chacina, compareceu à Secretaria no mesmo horário do depoimento das vítimas (Tribuna do Norte, 1995, n. p.).

Figura 11: Notícia sobre reunião de órgãos de proteção de direitos humanos



Fonte: Jornal Tribuna do Norte, março de 1995.

Diante dessa realidade de violência praticada contra a comunidade de Mãe Luíza, fica evidenciada a forma de atuação das forças de segurança pública do RN no respectivo bairro, em especial, que desde muito tempo já era alvo predileto da práxis violenta de policiais que compunham o grupo de extermínio que atuava nessa época. Como visto, sua atuação era herança trágica da ditadura civil militar e dentre todas as repressões realizadas nesse período, havia também a repressão contra as camadas que viviam na periferia, sob o pretexto de combater a criminalidade, como foi apontado. Portanto, tratava-se apenas de dar continuidade às agressões e perseguições que as estruturas de segurança, à serviço da elite brasileira, sempre praticaram contra os grupos menos favorecidos e originários da formação da população pobre do Brasil, advinda do passado histórico da escravidão, que deu base para o surgimento das camadas periféricas.

A ditadura civil militar tem como uma de suas características principais a institucionalização dos esquadrões da morte, que, claramente, como já foi mostrado, atuavam com liberdade e à serviço do Poder Público, massacrando quem contestasse a ordem vigente ou os moradores da periferia, indicados como predispostos aos atos criminais, estigmatização esta

imposta pela formação do contexto elitista do Brasil. Dessa forma, em congruência com as fontes jornalísticas apresentadas, o grupo de extermínio que realizou a chacina em Mãe Luíza, em momento algum se preocupou em, ao menos, separar seu alvo (que não deixa de ser um ato reprovável e desumano) das outras pessoas residentes na comunidade, deixando bem claro o olhar de descaço humano para com as pessoas que vivem nesses espaços empobrecidos.

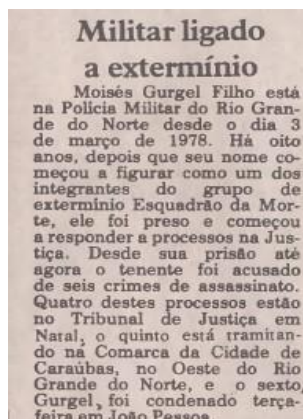
Em continuidade à essa questão, é pertinente exemplificar, a respeito do contexto histórico problematizado aqui, a continuidade das práticas dessas “instituições da morte” após o período da ditadura militar. Assim, abaixo podemos verificar a imagem do Tenente Gurgel, que fazia parte da Polícia Militar do RN e foi considerado integrante de um esquadrão da morte, segundo a reportagem da Tribuna do Norte (segunda imagem). Além disso, ele foi acusado de cometer crimes não apenas no Rio Grande do Norte, mas também foram encontrados casos de homicídios no estado da Paraíba, como a morte de líderes políticos, que, inclusive, também eram alvos comuns dos esquadrões na época da ditadura civil militar do Brasil.

Figura 12: Tenente Gurgel.



Fonte: Jornal Tribuna do Norte, março de 1995.

Figura 13: Notícia sobre a ligação de militar à esquadrão da morte.



Fonte: Jornal Tribuna do Norte, março de 1995.

Em conformidade com essas ideias, é cabal enfatizar a ligação do ocorrido na chacina com o fortalecimento dos esquadrões da morte na ditadura civil militar, como já foi discutido, ligando-se à realidade do surgimento dos grupos de extermínio, de modo que, nessa época da chacina, ainda havia atuação de esquadrão da morte com origem no RN e criado na ditadura. Dessa maneira, fica mais do que clara a existência do mesmo *modus operandi* que conecta essas forças de repressão, tornando-se primordial para essa compreensão a memória histórica. Nesse sentido, é relevante, para a definição de memória, a explicação apresentada por Jacques Le Goff (2013), esclarecendo que memória é um:

Fenômeno individual e psicológico (cf. *soma/psiche*), a memória liga-se também à vida social (cf. *sociedade*). Esta varia em função da presença ou da ausência da *escrita* (cf. *oral/escrito*) e é objeto da atenção do Estado que, para conservar os traços de qualquer acontecimento do passado (*passado/presente*), produz diversos tipos de *documento/monumento*, faz escrever a história (cf. *filologia*), acumular objetos (cf. *coleção/objeto*). A apreensão da memória depende desse modo do ambiente social (cf. *espaço social*) e político (cf. *política*): trata-se da aquisição de regras de retórica e também da posse de imagens e textos (cf. *imaginação social, imagem, texto*) que falam do passado, em suma, de um certo modo de apropriação do tempo (cf. *ciclo, gerações, tempo/temporalidade*). As direções atuais da memória estão, pois, profundamente ligadas às novas técnicas de *cálculo*, de manipulação da *informação*, do uso de máquinas e instrumentos (cf. *máquina, instrumento*) cada vez mais complexo (Le Goffe, 2013, p. 387).

Neste seguimento, a explanação apresentada se trata de um conjunto de ideias reunidas que resumem, em poucas palavras, toda a exegese construída por Le Goff (2013) em torno da concepção de memória em sua obra *História e Memória*. Nela, ele discute todos os sentidos citados associados à ideia de memória, sentidos estes construídos ao longo das mais variadas temporalidades, entrando a memória em uma nova realidade problemática no que se refere ao acúmulo de dados e informações da era tecnológica.

De todo modo, sobre a concepção apresentada, o que nos chama atenção são os sentidos social e político, pois a memória em si pode ser usada para manipulação de ideias em torno de um passado reconstituído com discursos que se pretendem únicos em uma sociedade. Afinal, os governantes sempre perceberam a importância de fazer esse uso para criar um passado de aparências, construindo ou preservando objetos que possuem uma carga de memória própria, de modo que os governos se apropriam do tempo conforme seus planos políticos. Com isso, podemos citar como exemplo, os ditadores militares do Brasil, que se apropriaram do ensino de história para impor uma memória de nacionalismo para o país, utilizando ideias de pátria e símbolos nacionais como forma de se criar uma realidade de orgulho nacional, sendo que, na

prática, era aplicada uma política de violência institucionalizada contra segmentos da sociedade.

Nesse panorama, a memória por si só pode ser apropriada ou manipulada, dependendo do contexto em que se encontra e, principalmente, ser desprovida do saber científico. É aqui onde entra o protagonismo da História, pois é quem lhe aplica as regras de caráter racional, organizando e selecionando o material de pesquisa para oferecer uma interpretação às sociedades. À vista disso, é interessante abordar a perspectiva de Pierre Nora, citado por Antoine Prost (2014), que discute a diferença entre história e memória. Assim, devemos saber que:

47. - Pierre Nora: Memória e história.

A memória é a vida, assumida sempre por grupos vivos e, neste aspecto, ela está em evolução permanente, aberta à dialética da lembrança e da amnésia, inconsciente de suas sucessivas deformações, vulnerável a todas as utilizações e manipulações, suscetível de longas latências e de revitalizações repentinas. Por sua vez, a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que deixou de ser. A memória é um fenômeno sempre atual, um vínculo vivido no presente eterno, enquanto a história é uma representação do passado. Por ser afetiva e pré-lógica, a memória adapta-se apenas a detalhes que a fortaleçam; ela alimenta-se de lembranças imprecisas, emaranhadas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, anteparos, censuras ou projeções. A história, enquanto operação intelectual e laicizante, faz apelo à análise e à crítica textual. A memória instala a lembrança no sagrado, ao passo que a história procura desalojá-la daí, ela prosaiza sem cessar. A memória brota de um grupo, cuja união é garantida por ela, o que equivale a afirmar, na esteira de Halbwachs, que o número de memórias tem a ver com o número de grupos; por natureza, ela é múltipla e disseminada, coletiva, plural e individualizada. Pelo contrário, a história pertence a todos e a ninguém, o que lhe confere vocação para o universal. A memória enraíza-se no concreto, no espaço, no gesto, na imagem e no objeto; por sua vez, a história vincula-se apenas às continuidades temporais, às evoluções e às relações entre as coisas. A memória é um absoluto, enquanto a história conhece apenas o relativo. No seu cerne, a história é solapada por um criticismo destruidor da memória espontânea. A memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão consiste em destruí-la e recalá-la. A história é deslegitimação do passado vivido[...] (NORA, 1984, p. XIX-XX) (Nora apud Prost, 2014, p. 267).

Nesse sentido, é relevante enfatizar a memória quando ela é trabalhada pela História, que sob a ótica de Rüsen (2009, p. 165), está relacionada com “o papel das representações históricas na orientação cultural e na vida prática”, ou seja, o passado intelectualizado sob análise crítica do historiador pode contribuir para guiar para uma possível consciência histórica, quando o conhecimento que advém dos “procedimentos racionais do pensamento histórico” (Rüsen, 2009, p. 165) é efetivamente apreendido. Dessa maneira, concordando com o pensamento ruseniano, essas representações históricas se relacionam com os aspectos da práxis da vida humana, facilitando a produção de sentido para os indivíduos e possibilitando o alcance da identidade histórica. Por isso, o autor explica que:

[...] pode-se dizer que a memória *apresenta* o passado como uma força móvel do espírito humano guiado pelos princípios do uso prático, enquanto a consciência histórica *representa* o passado em um inter-relacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de verdade; ele reforça a especificidade temporal do passado como uma condição para sua relevância no presente. A memória é um relacionamento imediato entre passado e presente, enquanto que a consciência histórica é mediada. A memória está mais relacionada ao domínio da imaginação, a consciência histórica mais próxima da cognição. A memória está cravada no presente, a consciência histórica abre essa relação ao futuro (Rüsen, 2009, p. 166).

Desse modo, relacionada à essa discussão sobre memória, e tendo como fato a chacina de Mãe Luiza, é importante mencionar dois exemplos de relatos de moradores do bairro, a respeito da memória que eles possuem sobre o ocorrido da chacina. Nesse sentido, foi realizada uma entrevista com dois moradores, um que é da época em que aconteceu a chacina e o outro que é do tempo após o ocorrido. Na ocasião, foram feitas perguntas sobre a chacina, mas também sobre a atuação de hoje da polícia no bairro de Mãe Luiza, sobre direitos humanos, sobre a Escola Dinarte Mariz e outros. A entrevista foi realizada na própria escola, com questões direcionadas, mas na forma de uma conversa, para que as pessoas se sentissem mais à vontade para falar de assuntos sensíveis.

Neste caminho, o primeiro a ser entrevistado foi o Senhor João Maria, de 46 anos, que afirmou ser morador do bairro de Mãe Luiza a sua vida toda e é funcionário na Escola Estadual Dinarte Mariz há 17 anos. A respeito da tragédia da chacina, ele diz lembrar mais do que a mídia publicava sobre isso, que também chegou a jogar futebol com uma das vítimas falecidas, um homem chamado Romario, e que as pessoas do bairro, na época, ficaram muito impressionadas com esse acontecimento, conforme é possível verificar no relato a seguir:

Eu: Sobre esse acontecimento da chacina, o que você sabe a respeito?

Resposta: Ah, a gente escutou na mídia né, e eu conheci um dos rapazes que estava envolvido na morte lá. A gente jogava bola junto, não tinha esse contato todo, era mais negócio de jogar bola mesmo né e foi um acontecimento no bairro que chocou todo mundo na época. Todo mundo ficou impressionado e a mídia só falava sobre isso. Eu acho assim, que foi mais um ponto negativo para o bairro que já tem a fama de violento.

Eu: Qual o nome dele?

Resposta: Eu conhecia Romario. Os outros eu não conhecia não.

Eu: O que mais você se lembra a respeito?

Resposta: Na época, disseram que foi né, acerto de contas, que ele [o alvo] ia dar um depoimento e quiseram calar ele né, a conversa que surgiu foi essa na época.

Eu: Ele ia dar um depoimento sobre o quê?

Resposta: Sobre um crime da época, alguma coisa assim, que ele era uma das pessoas que ia dar o depoimento e aí vieram, tipo, para ele não fazer isso, dar o depoimento.

Eu: Os atiradores também mataram outras pessoas, não é?

Resposta: Foi, porque alguém foi olhar na época, foi “brechar”. Tinha pessoas que não tinha nada a ver, foi ver a situação, foi tipo para não deixar prova e criou uma repercussão maior na época né.

Eu: De acordo com esse caso, os autores da chacina faziam parte de um grupo de extermínio, você ouviu falar nisso?

Resposta: Eu sabia também dessa história.

Eu: O que as pessoas do bairro falavam a respeito disso, você lembra?

Resposta: O pessoal não gostava de comentar, era um assunto que as pessoas não comentavam muito, porque todo mundo ficou assustado, entendeu, com medo. Aí, o pessoal tem receio de falar sobre esses assuntos, até hoje, ninguém quer falar sobre esses assuntos. São assuntos que são complicados de falar.

Eu: Então, os moradores daqui não se sentiram bem ao falar sobre a atuação da polícia aqui no bairro?

Resposta: Isso. É um assunto, tipo, constrangedor para a gente, porque se a gente falar besteira, tipo se falar alguma coisa errada, pode pagar com a vida. Eu acho que isso nunca vai acabar, essa questão de impor as regras deles.

Com isso, é possível perceber nas palavras do entrevistado, uma carga muito negativa em torno desse passado e, analisando esse relato de memória, conseguimos sentir como os moradores do bairro se sentiam e se sentem abandonados pelo poder público estatal, pelo fato do alto grau de medo mencionado pelo entrevistado. Ele deixa bem claro que até hoje as pessoas que moram em Mãe Luiza têm bastante medo de falar desses assuntos que envolvem a polícia. Assim, como fora dito por Rüsen (2009) anteriormente, estando a memória em uma relação instantânea entre o presente e o passado, verifica-se, no caso trazido à baila, que o elo de ligação entre essa memória, guiada por aspectos práticos, pois o entrevistado vivenciou essa realidade em seu espaço de moradia, é a violência policial que permanece caracterizada da mesma forma, ou seja, por meio de incursões violentas e ilegais nas residências dos moradores do bairro periférico.

Contudo, também é possível observar a fragilidade nesse relato de memória, pois há poucos elementos descritivos, sendo possível entender que está relacionado com a questão do medo, tão bem enfatizado pelo entrevistado, de que todos os residentes de Mãe Luiza ficam assustados em falar sobre assuntos delicados que envolvem a polícia. Igualmente, na época da chacina, as pessoas possuíam o mesmo medo de falar, pois o delegado na apuração do caso, ao tentar reunir as testemunhas, a princípio, teve dificuldades ao tomar os depoimentos, porque as pessoas intimadas não compareciam, de modo que, “(...) muitos vizinhos faziam comentários sobre o crime e sobre os possíveis criminosos, mas com medo, dificilmente cumpririam uma intimação policial (...)” (Tribuna do Norte, 1995, n. p.).

Figura 14: Notícia sobre o medo de depor das testemunhas.



Fonte: Jornal Tribuna do Norte, março de 1995.

Assim, constatamos que a fonte ratifica a memória do entrevistado, quando ele diz que falar sobre o assunto da atuação policial no bairro incomoda a todos os moradores que são tomados pelo sentimento de medo, o que dificulta o trabalho do pesquisador/professor de história que deve realizar o trabalho cognitivo ao se utilizar da memória a partir de uma análise crítica. No entanto, o historiador já está habituado a trabalhar com lacunas, pois como mencionado por Pierre Nora (apud Prost, 2014, p. 267), a memória se envolve com a “dialética da lembrança e da amnésia”, cabendo ao profissional da História a tarefa da sapiência.

Nessa esteira, devemos dar continuidade ao quesito da entrevista, de modo que agora será apresentado o relato de um morador de Mãe Luíza nascido após o ocorrido da chacina, de modo que suas impressões acerca do assunto são sob um olhar do tempo mais presente. O senhor Carlos Martel, residente do bairro de Mãe Luíza há 27 anos, mora no bairro desde sempre com a família, é estudante do curso EAD de História, de uma instituição privada e realizou o estágio obrigatório na Escola Dinarte Mariz, com a tarefa de observar as aulas de história. O entrevistado relatou que gosta muito de morar nesse bairro, que já saiu por um tempo para morar em outro lugar e sentiu muitas saudades e depois retornou. Sobre a chacina, respondeu que:

Eu: A respeito da chacina que ocorreu em Mãe Luíza, você já ouviu falar?

Entrevistado: Não, não tenho conhecimento, não era nascido na época.

Eu: Ninguém nunca falou a respeito?

Entrevistado: Não, não que eu me lembre. Você foi a primeira pessoa que me falou a respeito.

Eu: Sobre esquadrões da morte e grupos de extermínio, como você vê essa relação com a ditadura civil militar?

Entrevistado: Olha, eu já presenciei um momento de tentativa de extermínio por um grupo de policiais. Eu lembro que na época houve um episódio de lua sangrenta, que a lua ficou vermelha. Então eu e meus amigos resolvemos fazer um luau, e aí eu lembro que, na madrugada, a gente estava em frente à igreja católica daqui de Mãe Luiza, e aí chegou um grupo que estava fortemente armado e olharam para a gente e disseram “não sei daqui não, finjam que nada aconteceu” e subiram de carro na ladeira e aí a gente soube de alguns acontecimentos na madrugada. E eu acho que a questão da ditadura militar traz um histórico de violência e abuso do poder das autoridades da polícia e isso se reflete até hoje.

Dessa forma, podemos observar que as informações compartilhadas pelo último entrevistado demonstram uma consciência mais atual dos fatos que envolvem o trabalho da polícia no bairro de Mãe Luiza. Entendemos como frágil a memória sobre a chacina, pois apesar de a família deste entrevistado sempre ter vivido no bairro, ele nunca ouviu falar nesse acontecimento.

Esperamos, com isso, que estes escritos de produção histórica possam contribuir para proporcionar um espaço de não silenciamento desta memória, pois “os estudos históricos, por sua lógica, são uma prática cultural de destigmatização” (Rüsen, 2009, p. 199), mas de uma maneira que não deixe de ser revelado o horror dos atos desumanos e repressivos praticados pelos detentores de algum poder contra algum grupo social perseguido. Isso, para que principalmente a juventude que estuda na Escola Dinarte Mariz possa ter acesso à essa memória, através, em especial, do Ensino de História, mais presente na sala de aula, e, assim, seja possível um caminho para a construção de uma identidade da resistência, pois a memória das camadas excluídas pode ser um ato de resistência, ao legitimar seu lugar de fala. Por isso, é importante saber que:

Segmentos sociais excluídos por forças repressoras, muitas vezes, tiveram suas vivências relatadas por discursos oficiais de modos distorcidos, restritivos ou manipulados. Grupos reificados pela escravidão, por preconceitos e por violência institucional, muitas vezes, não tiveram a devida oportunidade de apresentar seus pontos de vista sobre as transformações históricas. Tratados como objetos do conhecimento oficial, muitas vezes foram reduzidos a resíduos de si mesmo, tendo suas vivências ocultadas ou esquecidas, pelas narrativas contadas em linguagem autoritária por governos repressores e instituições disciplinares hostis (Ginzburg apud Alós; Cargnelutti, 2014, p. 75).

Assim, reafirmamos que a fragilidade da memória sobre a chacina se deve ao medo em falar no assunto, principalmente no que se refere à atuação da polícia dentro do bairro, conforme

foi constatado através da entrevista do senhor João Maria. Com isso, acreditamos que o medo de falar contribuiu no silenciamento desta memória e com as frequentes incursões ilícitas da polícia, gerou-se uma ideia de banalidade do normal na forma com que as forças de segurança se comportam na periferia. Logo, entendemos que a memória da dor, ao revelar o que está por trás da vida cotidiana dos moradores de Mãe Luiza na relação com a polícia, também contribui, juntamente com os trabalhos históricos e o Ensino de História, em garantir um espaço em que essa memória não seja silenciada, pois “ao invés da anonimização, deveria claramente ser dito o que aconteceu por meio da chocante nudez da factualidade rude” (Rüsen, 2009, p. 200).

Nesta direção, o medo de falar, que acaba se ligando com o medo de lembrar, diz muito sobre a situação social do indivíduo, por demonstrar um sentimento de constrangimento ao realizar a tarefa do lembrar: “Nesse caso, o silenciamento é também uma forma de encontrar um *modus vivendi*, uma forma de deixar a posição de vítima e retomar o controle de si” (Prates, 2014, p. 137). Isso tem muito a ver com o fato de a chacina estar silenciada no bairro de Mãe Luiza, pois como disse o senhor Josenildo, as pessoas têm medo de falar sobre isso, preferindo o apagamento dessa memória de dor para poderem retomar suas vidas, quer dizer, encontrar um jeito de viver sem sofrer muito com essa lembrança. No entanto, esse tipo de realidade continua voltando para o bairro, pois a polícia permanece cometendo ilicitudes na periferia. Logo, é necessário saber que:

Se, por um lado, a memória do trauma é fundamental na preservação da espécie, na medida em que insere nos indivíduos o medo de vivenciar novamente o sofrimento, e é fundamental na elaboração e reelaboração de comunidades simbólicas, uma vez que está relacionada à identificação e ao compartilhamento de experiências de vida, por outro, a memória traumática é aquela que retoma o sofrimento e, por isso, parece ser fundamental tentar apagá-la ou silenciá-la para a própria reconstrução da subjetividade dos indivíduos; não lembrar é, assim, não sofrer novamente (Prates, 2014, p. 146).

Em vista disso, compreendemos que a memória da dor contribui para manter laços sociais de identidade que mantêm uma comunidade simbólica, pois, assim, segundo Prates (2014), as histórias de vida são interligadas de uma maneira que o sentimento de pertencimento é intensificado, ou seja, o vínculo de identidade de um grupo é retomado através do compartilhamento dessa memória. Isso, pois dividem a dor semelhante, produzindo uma empatia com o sujeito da mesma comunidade, diminuindo o constrangimento, uma vez que partilham uma realidade parecida.

Assim, acredita-se que o se sentir constrangido pode estar relacionado com o fato de a entrevistadora não fazer parte daquele mesmo cenário em que se encontra os moradores de Mãe

Luiza, fazendo acreditar que a pessoa não entenderia a comunidade e sua realidade. Então, entendemos que “o papel da memória sobressai-se como um lugar para a (re)construção identitária de grupos socialmente minoritários” (Alós; Cargnelutti, 2014, p. 76).

Dentro dessa perspectiva, Rüsen (2009) explica que a memória histórica e a consciência histórica são elementos relevantes que estimulam o aparecimento da identidade, engendrando-a a partir de uma perspectiva temporal, de modo que esses elementos definem os aspectos que pertencem a vida das pessoas, tais como características semelhantes e confortáveis para o mundo delas que identificam um grupo em relação a outro que é visto como um mundo estranho. Sobre a questão temporal, a mudança que ocorre com as pessoas e suas experiências podem provocar um risco para a existência da identidade. Por esta razão, Rüsen ensina que:

A identidade está localizada no limite entre origem e futuro, uma passagem que não pode ser abandonada à cadeia natural dos eventos, mas tem que ser intelectualmente compreendida e alcançada. Essa conquista é produzida – pela consciência histórica – através da memória individual e coletiva e pela evocação do passado no presente. Esse processo pode ser descrito como um procedimento muito específico de criação de sentido. Esse procedimento funde a experiência do passado e as expectativas do futuro em uma imagem compreensiva do progresso temporal. Esse conceito temporal molda o mundo da vida humano e provê o eu (o nós e o eu, de seus objetos) com continuidade e consistência, com uma coerência interior, com uma garantia contra a perda de seu núcleo essencial ou com imagens semelhantes de duração nas mudanças de objetos (Rüsen, 2009, p. 173-174).

Sob esse olhar, a consciência histórica pode motivar a conquista do alcance da identidade, assim como sua compreensão cognitiva, mas isso ocorre por meio da memória e do passado expressado no presente, de modo que esse processo é possível com a criação do sentido histórico para o indivíduo, que, quando o internaliza, torna-se provável e efetiva a consciência histórica, mantendo consistente os caracteres do núcleo essencial da identidade. Dessa maneira, a partir dos relatos mostrados anteriormente, percebemos que as pessoas do bairro de Mãe Luiza compartilham elementos correlatos que os aproximam entre si, como, por exemplo, o medo de falar sobre a atuação da polícia no local de moradia deles ou serem vítimas das práticas ilícitas da segurança pública, podendo formar, assim, uma identidade desse grupo, de modo que eles não sentem constrangimento ao abordar um assunto em comum.

No entanto, a resistência por ter medo de falar, que acaba sendo também o medo de lembrar, provoca o risco do apagamento dessa memória, perdendo-a e sendo difícil a sua evocação para as gerações posteriores. Pois, como esse tipo de violência permanece na comunidade, os elementos que podem formar a compreensão histórica a partir desse evento se tornam distantes para os moradores que aparecem tempos depois, sobretudo a juventude do bairro. Daí a importância de trabalhar memórias com o espaço escolar, que, através dos aspectos

práticos da vida dos alunos associados às memórias do bairro, como a da chacina, seja possível o alcance de uma identidade e o não apagamento total da memória de Mãe Luiza. Nesse sentido, concordamos que as identidades são:

Movimentos contínuos/descontínuos das relações que sujeitos, comunidades, nações estabelecem imaginariamente com o outro, o que garante sua autoconstituição, e sua inserção dentro de certas condições sócio-históricas e discursivas (Schmidt apud Alós; Cargnelutti, 2014, p. 75).

No meio social, o indivíduo que se autorreconhece também se une a outras pessoas, formando um grupo, onde suas práticas em comum põem em evidência sua identidade cultural, no sentido de que cada pessoa manifesta várias funções sociais carregadas de experiências e formas de pensar, sendo importante destacar “que as identidades são historicamente construídas” (Alencar, 2021, p. 46). Dessa maneira, levando essa questão para a realidade dos alunos da Escola Dinarte Mariz, importa frisar que o Ensino de História ajuda o aluno a adquirir o pensamento histórico, de modo que ele seja capaz de fazer reflexões sobre sua vida experienciada, investigando no passado os aspectos para auxiliar na sua compreensão sobre o mundo em que vive (Alencar, 2021).

Segundo Aragão (2019), no passado, o Ensino de História estava voltado para a produção de uma identidade nacional ao mesmo tempo que se associava ao exercício da cidadania. Todavia, essa ideia fazia parte de um projeto elitista de um “ideal histórico” para a unidade nacional. Isso claramente silenciava as vozes das memórias dos excluídos socialmente, deixando a identidade destes excluídas da História, impondo um ideal identitário advindo da elite. Dentro da perspectiva do bairro de Mãe Luiza, as camadas financeiramente superiores atribuem elementos negativos para o povo do bairro, rejeitando a identidade própria deste, de modo que não aceitam a alteridade, impondo o padrão identitário da elite como o único aceitável.

É nesse sentido que o Ensino de História entra em cena na vida do aluno como forma de lhe ajudar a encontrar o caminho para a consciência histórica, para que ele possa ver o mundo sob um olhar mais crítico, sendo possível o advento de seu entendimento sobre seu espaço social e a ascensão de sua identidade. Com isso, o aluno é o protagonista na produção própria de sua cognição, de modo que o despertar para seus direitos de cidadão seja alcançado através de sua iniciativa com ajuda dos estudos históricos e do professor, para, assim, ele conseguir intervir no ambiente social em que se encontra de maneira crítica, ativa e efetiva. Logo, o pensamento histórico ajuda na constituição da identidade do aluno, a partir do conhecimento de memórias do bairro em que ele vive. Com isso, esse aluno poderá tomar um posicionamento

crítico sobre seu meio de vivência, assumindo-se, também, como um sujeito de direitos (Aragão, 2019). Dessa maneira, abraçamos as seguintes ideias:

A utilização da memória acerca das histórias passadas é um importante mecanismo que pode ser empregado pelo professor no ensino de História, uma vez que, ao permitir que o aluno resgate as memórias dos grupos sociais que fazem parte da sua comunidade permite que desenvolvam um sentimento de pertencimento ao perceberem que partilham de um passado em comum e fortaleçam suas identidades individuais e dos grupos aos quais pertençam (Aragão, 2019, p. 34).

Portanto, diante de tudo que fora exposto nesse capítulo, reforçamos a importância de trabalharmos a memória da chacina ocorrida em Mãe Luiza como forma de ministrar o conteúdo histórico da ditadura civil militar na Escola Dinarte Mariz, estimulando nos alunos a ascensão da consciência histórica a partir da práxis de suas vivências no bairro, sendo possível a construção de identidade, dando destaque para o Ensino de História enquanto área que torna possível essas conexões.

DEIXA EU CONTAR MINHA VERSÃO DA HISTÓRIA AQUI DE CIMA: A PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE A PRESENÇA POLICIAL NO MORRO DE MÃE LUIZA (NATAL/RN) E SUAS RELAÇÕES COM DIREITOS HUMANOS E ENSINO DE HISTÓRIA

Para o presente capítulo, trazemos as perspectivas dos discentes da turma do 2º ano do ensino médio da Escola Estadual Dinarte Mariz, instituição de atuação desta professora de história que vos escreve, onde foi aplicado o produto, enquanto atividade didática fruto da área de competência do Ensino de História, campo cognitivo ideal para tratar de assuntos sensíveis que envolvem os direitos humanos, envolvendo a discussão sobre a memória da dor.

Dessa maneira, ao longo deste capítulo, analisamos as visões dos alunos, exteriorizadas através do compartilhamento de suas memórias a respeito da forma com que a polícia se comporta com os moradores do bairro de Mãe Luiza, local onde eles moram e onde se localiza a escola, evidenciando a questão da violência policial. Nesta parte, procuramos apresentar as vozes desses jovens que até então não eram levadas em consideração, mostrando a sala de aula como o espaço para constituir identidades a partir do Ensino de História, como meio para tratar da temática dos direitos humanos, podendo contribuir para que os alunos possam se ver como sujeitos de direitos.

É importante informar, o tópico de que trata sobre a aplicação do produto, ou seja, as atividades do Ensino de História na prática escolar, os nomes dos alunos foram substituídos por nomes fictícios, como forma de preservar a identidade dos estudantes. Em sequência, também apagamos os rostos dos alunos nas fotos apresentadas no trabalho, para preservar a imagem dos menores de idade. Assim, esse cuidado é relevante, principalmente, considerando a reserva dos moradores do bairro quanto a falar sobre a polícia.

4.1 ROTEIRO DE REFLEXÃO COMO PROPOSTA PARA ORIENTAÇÃO DOS ALUNOS DA E.E. DINARTE MARIZ, PARA A CONSTRUÇÃO DO DEBATE

Para a elaboração do trabalho em pauta, foi escolhida como metodologia a da pesquisa-ação, para produzir dados qualitativos através do partilhamento de memórias pelos sujeitos principais, quais sejam, os alunos, por meio de um debate, enquanto atividade didática, para assim, através da provocação de reflexões, poder analisar e verificar quais identidades eles possuem e a possibilidade de orientação no tempo e espaço.

Objetiva-se utilizar esse modelo da pesquisa-ação na perspectiva do Michel Thiollent (2011), pois, segundo ele, esse modelo dispõe que “(...) os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 2011, p. 20). Dessa maneira, considera-se salutar para o desenvolvimento desse trabalho o uso dessa metodologia, pois o protagonismo não depende aqui apenas do pesquisador-professor, mas também e primordialmente dos sujeitos-alunos em um processo participativo na produção do conhecimento.

Nessa esteira, inicialmente, foi aplicado um questionário para obter dados incipientes relacionados às questões sobre morar no bairro, discriminação por causa do local de moradia e atuação da polícia no bairro e entre outros. Esse questionário foi aplicado com alunos das turmas do ensino médio, os que aceitaram participar. Nesse contexto, também utilizamos dados jornalísticos da Tribuna do Norte, do período em que ocorreu a chacina, como maneira de se obter referenciais para a realização da discussão sobre a memória envolvendo o bairro. Assim, também obtivemos dados a respeito da visão de outros moradores do bairro sobre a atuação policial e sobre a chacina de Mãe Luiza, sob a forma de entrevistas, para, assim, ser possível o conjunto de evidências para ser levado para o debate na sala de aula.

Em seguida, foi aplicado um questionário de orientação com a turma do 2º ano do ensino médio, a fim de extrair dos alunos seus conhecimentos prévios sobre direitos humanos e sobre a ditadura militar, verificando a consciência histórica que possuem de antemão. Nesse momento, a professora fez questionamentos sobre a ditadura militar e direitos humanos, relacionando com a vida deles, discutindo na sala de aula através de um debate, provocando com perguntas críticas e de orientação, para tentar extrair a visão de mundo dos alunos, a partir do compartilhamento de suas memórias sobre a violência policial no bairro, sendo possível relacionar com o ocorrido da chacina, gerando um processo de empatia com a construção de reflexões.

É através desses questionamentos no debate que é possível provocar reflexões para ajudar no estímulo à conquista da consciência histórica, através da ascensão da identidade. Isso também contribui na participação dos alunos no processo cognitivo. Assim, eles partilham suas experiências traumáticas, através do debate, com relação à atuação da polícia no bairro, narrando como isso afeta o seu cotidiano e por fim, externam o que eles concluem dessas questões.

Portanto, analisamos o contexto da sala de aula com o ensino de história, o que podemos extrair de aprendizado histórico desses alunos, verificando qual sentido histórico eles conseguem apreender na consecução deste trabalho, e, com isso, através das reflexões a respeito da realidade social deles, ser possível o reconhecimento enquanto sujeitos de direitos.

Isso, a partir da discussão sobre direitos humanos com a contribuição do ensino de história, a partir da violação desses direitos pelos esquadrões da morte na ditadura civil militar, relacionando com o caso da chacina em Mãe Luiza, provocada por um grupo de extermínio.

Para a construção do debate, foi pensado na aplicação de um questionário de orientação para o debate direcionado para os alunos do 2º ano do ensino médio da referida escola. Esse questionário consiste em um guia para nortear os estudantes para o dia do debate, sendo este o produto proposto para o presente trabalho. Esse roteiro de reflexão é tido como um instrumento de orientação, no qual é possível ter acesso ao conhecimento prático que os alunos levam para a sala de aula. Com os instrumentos propostos pelo professor, os estudantes ganham um caminho que orienta para o aprendizado histórico, instigando a consciência histórica, de modo que seja possível enxergar sentido na história (Rüsen, 2020), dando vez ao surgimento de uma identidade.

Assim, “nossos interesses dirigem nossa compreensão histórica, a qual, por sua vez, permite que nos orientemos no tempo” (Lee, 2006, p. 135). Dessa maneira, a intenção de realizar essa atividade não é a de oferecer um caminho obrigatório de compreensão para o aluno, mas sim, de tentar despertar interesse no estudante para que ele possa apresentar na sala de aula seu conhecimento inicial a respeito das indagações de temas a serem trabalhados, quais sejam, ditadura civil militar, direitos humanos, a disciplina de história e a violência policial sofrida por eles e os outros moradores do bairro. Por isso, é importante entender que:

Rüsen enfatiza que o aprendizado histórico não pode ser somente um processo de aquisição da história como fatos ‘objetivos’; ele envolve também conhecimento histórico, começando ‘a atuar como regra nos arranjos mentais de um sujeito’ (RÜSEN, 1993, p. 87). Em outras palavras, tal conhecimento não deve ser inerte, mas deve agir como uma parte da vida do aprendiz. Por seu papel em nos orientar no tempo, ‘a consciência histórica tem uma função prática’ (RÜSEN, 1993, p. 67). A história não pode, de acordo com o ponto de vista de Rüsen, se contentar com um ‘pluralismo lento’ proliferando múltiplas perspectivas com ‘nenhuma possibilidade de decidir entre perspectivas em um ‘objetivo’, isto é, caminho intersubjetivamente obrigatório’ (RÜSEN, 1993, p. 53). Portanto, a tarefa da história é nos fornecer ‘um senso da nossa própria identidade’ (...) (Lee, 2006, p. 135).

Nesse sentido, o referido guia de orientação tem como função instigar reflexões nos alunos sobre as temáticas mencionadas, orientando-os para a realização do debate, além de fornecer os conceitos preambulares que os alunos possuem, de modo que se revelam como verdadeiros dados relevantes para a análise deste trabalho, enquanto produção de conhecimento. Assim, o questionário é composto por seis indagações de natureza discursiva sobre estudar história, o preconceito sobre o bairro de Mãe Luiza, direitos humanos, ditadura civil militar, a relação com a chacina ocorrida no bairro e a atuação da polícia sob a ótica desses

estudantes. Todos os alunos presentes responderam todas as perguntas na sala de aula, incluindo o estagiário do curso de História de uma instituição privada, também morador do bairro em questão. Ao todo, 27 alunos e um estagiário responderam às questões, cujas respostas serão analisadas em seguida.

Dessa forma, com a aplicação dessa atividade, a aluna Joaquina forneceu informações relevantes a respeito de sua vida cotidiana. Logo, obtivemos os seguintes dados:

A) Você já foi vítima de preconceito por ser moradora de Mãe Luiza? Apresente um relato.

Até agora eu não tinha consciência de que meus direitos estavam sendo violados, inclusive eu não tinha consciência de que tinha sido vítima de preconceito por ser de Mãe Luiza.

B) Qual é a sua opinião sobre a atuação da polícia no bairro em questão? Fale como foi tratada pela polícia.

Constantemente, somos desrespeitados por quem deveria nos proteger. Um dia minha casa foi invadida sem motivo algum. Estava tendo uma festa na minha casa, pois era o aniversário do meu avô e também na esquina da rua que eu moro [havia uma festa]. De repente, a polícia chegou e começou já atirando. Eles viram a porta da minha casa aberta, eles invadiram e colocaram todos para fora, bagunçaram e sujaram tudo. Fizeram questionamentos desnecessários e depois de muitas horas, eles liberaram. Na minha opinião, eu acho que quando tem operação [policial no bairro], querendo ou não, isso prejudica os nossos estudos, porque tanto para os alunos que moram perto ou longe da escola, ficam com medo de sair de casa e ir para a escola com medo de levar uma bala perdida por algo que é um direito nosso como ser humano.

C) Na sua opinião, o que você acha sobre o fato do bairro de Mãe Luiza ser mal visto pela sociedade, polícia e imprensa?

Eu acho que eles têm preconceito com os cidadãos de Mãe Luiza, eu, inclusive, fui em uma loja fazer um cartão e fiquei receosa em dizer que eu sou de Mãe Luiza.

D) Faça uma comparação entre o assunto da ditadura militar e o surgimento dos esquadrões da morte com a ocorrência da chacina de Mãe Luiza, provocada por um grupo de extermínio.

A chacina que ocorreu em Mãe Luiza é parecida com o esquadrão da morte, porque os dois poderes visam eliminar pessoas que eles acham que é um perigo para o poder deles, independentemente se a pessoa for inocente ou não, eles não ligam, contanto que não ameace o poder deles.

E) Em sua opinião, estudar História, envolvendo assuntos do seu bairro, pode ajudar no aprendizado?

Na minha opinião, eu tenho certeza que pode ajudar, porque antes eu não era consciente do preconceito que sofriamos por ser de Mãe Luiza.

F) Sabendo que o estudo dos direitos humanos é sobre o respeito aos direitos básicos do ser humano, como direito à dignidade, à igualdade, liberdade, direito de ser respeitado, assim como ver respeitado a sua moradia, você acha importante estudar os direitos humanos na escola? Em que esse estudo pode influenciar na sua vida como forma de obter consciência de seus direitos enquanto ser humano?

Eu tenho certeza que sim, porque antes eu não tinha consciência dos meus direitos como ser humano, mas estou tomando mais consciência agora e descobrindo que meus direitos estavam sendo violados.

A atividade da aluna Joaquina foi escolhida para ser apresentada em sua forma integral, em decorrência de suas respostas mostrarem muita pertinência a respeito dos temas abordados, assim como em razão da aluna ter se sentido representada por esta atividade, sentindo-se à

vontade para falar de assuntos sensíveis para com a professora. Quanto às demais respostas dos outros alunos, selecionaremos algumas para análise.

Nesse sentido, devido à aplicação deste questionário, Joaquina, que costumava ser uma aluna reservada, confidenciou a esta professora que vos escreve, sobre situações ocorridas no bairro advindas dos policiais de natureza violenta e violadora de direitos humanos, tais como a violabilidade da residência de sua família, pondo todos em situação humilhante, sendo que ela informou que durante as aulas que envolveram este projeto didático, ela refletiu sobre a realidade do bairro, sentindo-se representada pelo que estávamos discutindo e, como ela mesma disse no roteiro acima, ela não tinha muita consciência que seus direitos estavam sendo violados, como se essa prática, que se tornou um costume, fosse algo comum e banal.

A mudança na forma da aluna ver as coisas, de certa forma pode ser entendida como um despertar para a realidade experienciada de sua vida cotidiana e da relação desta com as temáticas aqui apresentadas. Ocorre que Joaquina relatou também que teve um problema e necessitou ir à polícia civil para resolver, no entanto a referida instituição fez pouco caso do problema. A aluna persistiu ao ter em mente que era o direito dela e conseguiu resolver a questão. Assim, o trabalho aqui desenvolvido pode ajudar o indivíduo a ter uma postura mais ativa e crítica nos mais variados assuntos de sua vida prática. Isso é possível graças ao Ensino de História que garante o espaço de direito, principalmente aos sujeitos tidos na historiografia tradicional como os silenciados.

Em continuidade a esse ponto, a aluna também relatou que gostaria de ter mais espaço no papel para continuar escrevendo sobre tudo que acontece no bairro a respeito da atuação da polícia. Eu, enquanto professora de História, sinto-me gratificada por fazer parte desse despertar, que de certa forma, fez vir à tona uma identidade revelada. Outra situação relatada por ela, que diz muito para este trabalho, foi o fato de, recentemente, a polícia ter adentrado no bairro e executado uma pessoa na madrugada. O ocorrido deixou os moradores assustados e inconformados com o acontecimento. Então, no dia da avaliação de História, os alunos estavam muito agitados com essa situação e a aluna Joaquina faltou nesse dia, informando, dias depois, que a falta foi em razão desse ato violento da polícia, pois ela e a família ficaram a noite toda em claro, pois estavam em pânico e a mãe de Sarah não a deixou ir para a escola, pois estava com medo de que alguma coisa de ruim ainda pudesse acontecer na rua.

Isso nos faz lembrar do que foi discutido anteriormente, sobre o fato dessa realidade interferir no andamento dos estudos na escola e, conseqüentemente, no desenvolvimento do aprendizado dos estudantes. É importante enfatizar que Joaquina também informou que essa situação a fez lembrar das aulas de história, quando entendeu na prática de sua vida que esses

acontecimentos realmente interferem em sua vida escolar. Assim, é perceptível que este trabalho tem conseguido entrar nas mentes dos alunos a partir do momento em que utilizamos a vida prática como ponto de referência para o caminho do aprendizado e, com a possibilidade do despertar da identidade, podemos alcançar a consciência.

Dessa maneira, podemos, de fato, atestar que essa realidade violenta da atuação das forças de segurança pública dentro do bairro de Mãe Luiza realmente afeta o ensino aprendizagem do aluno, de modo que a segurança pessoal acaba se sobrepondo à uma educação ideal e a escola, obrigatoriamente, deve se adaptar a isso, pois é a vida cotidiana da periferia, infelizmente.

Por fim, é relevante analisar a resposta de Joaquina sobre o quesito de letra D, pois ela compreendeu que o poder que provocou a chacina em Mãe Luiza é o mesmo tipo que atuava nos esquadrões da morte da ditadura civil militar e, com isso, de fato, esse poder policial age para que nada ameace a força dele, sendo esta demonstrada na forma de violência contra o bairro. Sendo assim, podemos concordar com a aluna que, sim, trata-se de um poder que não quer perder sua superioridade nessa região. Assim como aconteceu na chacina, os autores desta, segundo relatos mencionados, queriam pôr um fim a quem estava falando sobre eles e seus atos ilícitos na época. Logo de imediato, a mídia se encarrega de taxar as vítimas de criminosos, de modo que a sociedade e o poder público passam a não dar atenção a essa realidade, enxergando esta como benéfica, mas em proveito daqueles que vivem fora da região periférica.

Em seguida, analisamos as informações fornecidas pela aluna Silvia, que nos mostra perspectivas interessantes sobre as questões trazidas para a discussão. A aluna em destaque relatou que sofre preconceito, quando o Uber não aceita a viagem para o bairro de Mãe Luiza ou quando as pessoas mudam o comportamento ao saberem o local de moradia desta aluna. Sobre a polícia no bairro, ela comentou a respeito de quando o policial encostou a arma nas costas dela, quando ela passou por perto. No entanto, ela acredita na importância de se promover a valorização do bairro, bem como nas potencialidades que ele possui. Nessa questão, entende-se que a aluna esteja se referindo aos pontos positivos da comunidade, afinal esta não apresenta apenas um quadro de violência, existe também o outro lado que caracteriza Mãe Luiza, mas a sociedade e a imprensa buscam enfatizar apenas o ponto da violência.

A respeito da ditadura civil militar, a aluna apresenta uma compreensão sobre a ligação dos esquadrões da morte com esse período e com a ação do grupo de extermínio na chacina de Mãe Luiza, entendendo como uma cultura de violência existente no país. Aqui, concebemos a ideia de cultura de violência enquanto uma realidade institucionalizada pelas forças de segurança pública contra as populações empobrecidas. Com isso, Silvia concorda que o Ensino

de História ajuda a compreender as questões sociais, políticas e culturais que envolvem os bairros periféricos e que com a História é possível promover a empatia e a sensibilização, tão necessárias para não desumanizar esses bairros.

Assim, a aluna compreende sobre a relevância de estudar direitos humanos na escola, para que os estudantes possam alcançar uma consciência de seus direitos e, dessa maneira, aliado com o Ensino de História, assimilamos a possibilidade deles se verem como sujeitos de direitos enquanto seres humanos que todos somos, para que, assim, possam aprender a, no mínimo, buscar suas defesas. Esse tipo de posicionamento assume extrema importância em meio a sociedade que tenta sempre apagar as vozes que ecoam da periferia. Mostrar essas perspectivas dos discentes, assim como os projetos sociais e culturais existentes no bairro, contribuem no fortalecimento da resistência da periferia contra a estigmatização de marginais que é atribuída à essa região.

Sob essa direção, o aluno Francisco Júnior relatou que joga em um time de futebol e às vezes viaja com o time para jogar em outros lugares e quando chega no local é olhado e tratado de forma diferente, pelo fato de ser morador de Mãe Luiza. Sobre a atuação da polícia, ele diz que, “a polícia tem agido sempre de covardia com os moradores, são homens que abusam do poder, por causa de uma farda e uma arma. Tratam a gente como se fosse criminoso. Eu já fui várias vezes abordado pela polícia e me trataram com violência”. Sobre a questão da forma que o bairro é visto pela sociedade, polícia e a mídia, ele considera que “Mãe Luiza também tem suas coisas boas, aqui tem artista, jogador de futebol, etc. Nosso bairro não é só criminalidade. É uma vergonha para o estado, mas governantes nos tratam de forma diferente e só vêm aqui para pedir votos”. No tocante à ditadura militar e à chacina em Mãe Luiza, ele entende que

As mesmas coisas que aconteceram aqui no bairro, foi o que aconteceu antigamente. Os esquadrões da morte são iguais aos grupos de extermínio, ‘tudo farinha do mesmo saco’. O que aconteceu aqui no bairro, na época da chacina, acontece diariamente, e se torna “normal”.

Dessa forma, ele considera importante falar sobre o bairro e as coisas que acontecem neste, pois ajuda com o aprendizado. E, por fim, no que se refere aos direitos humanos, ele compreende que, “é ótimo estudar direitos humanos, pois precisamos de conhecimento para não sermos oprimidos, até porque eu sonho em ajudar as pessoas do meu bairro com as mesmas dificuldades que as minhas”.

Assim sendo, podemos perceber o sentimento de ressentimento por parte do aluno em relação à forma com que a polícia atua no bairro, sendo que ele consegue observar que a atitude violenta das forças de segurança tem se repetido, da ditadura militar (período histórico

trabalhado aqui) até hoje, na realidade do bairro em que ele vive, ou seja, no tratamento de todos os moradores com preconceito e violência, pelo fato de ser de um bairro periférico, enxergando todos os moradores como criminosos. Há, portanto, a continuidade da ideia de limpeza social, para atender exigências de uma sociedade elitista.

Nesse caminho, quando Francisco informa que a chacina é algo que acontece diariamente e que acaba se tornando algo banal, entendemos que o aluno não se surpreende com o ocorrido da chacina no bairro em 1995, pois, infelizmente, parece que é algo que continua ocorrendo de forma frequente. Assim, mais do que nunca, precisamos continuar falando sobre essa realidade, proporcionando o espaço para que os silenciados possam mostrar suas perspectivas sobre o que acontece na vida cotidiana da periferia. Para que a representatividade desses alunos possa se fazer presente e, de forma mais consciente, possam se posicionar a respeito. Isso é um grande desafio, pois se trata de um assunto muito sensível na comunidade, que causa temor, mas é exatamente o tipo de fato social que o Ensino de História em direitos humanos tem condições de trabalhar.

Além disso, o aluno Francisco entende ser importante o estudo dos direitos humanos como forma de diminuir a opressão e, com esse conhecimento, ele espera poder ajudar as pessoas do bairro, pois todos passam pela mesma opressão diária. Aqui visualizamos o encontro da identidade do aluno para com os outros moradores de Mãe Luiza, em decorrência de compartilharem a mesma realidade de violação de direitos por parte da polícia, fazendo despertar no aluno o sentimento de empatia em relação à comunidade que ele faz parte. A aluna Olga nos informa que não gosta da polícia pelo fato dela ser muito desrespeitosa e que considera importante estudar direitos humanos, para que as pessoas sejam respeitadas e aceitas como elas são. Ela compreende que:

A chacina de Mãe Luiza, foi um trágico evento em que um grupo de extermínio realizou execuções em massa na comunidade. Esse episódio, traz à tona a triste lembrança dos tempos sombrios dos esquadrões da morte durante a ditadura militar.

O entendimento que podemos destacar aqui é que a aluna compreendeu o que de fato foi a chacina de Mãe Luiza e associou a situação de violência dos esquadrões da morte, que costumavam aterrorizar a periferia na ditadura militar, com a realidade violenta provocada pelos policiais que adentram o bairro de Mãe Luiza, conseguindo fazer uma ligação com o fato histórico da chacina, apreendendo a ideia de que a ditadura foi realmente um tempo sombrio para as pessoas e os direitos humanos. Desse modo, conseguimos perceber que devido ao estudo

do assunto da ditadura militar a partir da realidade prática da aluna, foi possível despertar essa compreensão.

Quanto à relevância de se estudar os direitos humanos, suas ideias foram pela via do respeito às pessoas, de modo que as características sociais de cada grupo sejam aceitas sem preconceitos, de maneira que as classes elitizadas não possam impor uma padronização social para a sociedade, sendo que quem não se enquadrar a esse padrão, sofre com a exclusão.

O aluno Júlio César já sofreu preconceito por ser morador de Mãe Luiza através de piadas e relata que a polícia se comporta de um modo sempre agressivo e hostil no bairro. Ele vê como algo triste a maneira com que a sociedade, no geral, enxerga Mãe Luiza e seus moradores, de modo que a imprensa mostra apenas questões relacionadas ao tráfico, mas que deveria mostrar o outro lado do bairro, qual seja, os projetos sociais existentes e a história de Mãe Luiza. Acerca da ditadura civil militar, ele infere que “a ditadura fazia suas torturas e mortes de uma forma ‘anônima’, uma forma escondida. Os esquadrões da morte faziam suas atrocidades de uma forma que eram protegidos pelo governo”.

Nesse sentido, é possível captarmos a revolta do aluno sobre o fato da mídia não mostrar os pontos positivos do bairro, como os projetos que são desenvolvidos neste, preferindo sempre mostrar apenas o lado da violência do tráfico, como se o bairro se resumisse a isso. Além disso, Vinicius apresenta a compreensão sobre o período da ditadura no Brasil, a respeito de como os esquadrões da morte cometiam a violência a serviço do Estado, agindo, principalmente, em prol de uma almejada limpeza social, de modo que a atuação desses policiais passa a ser tida como algo institucionalizado pelo poder estatal. O Estado aprovava que esses grupos atuassem com liberdade de praticar violências, especialmente contra os grupos marginalizados socialmente, sendo que a omissão do poder público de hoje em dia, sobre a atuação dos policiais na periferia acaba sendo uma convivência com as práticas desses policiais.

Em continuidade, a aluna Rosa nos relata que certa vez, ao tentar pegar um táxi, juntamente com seu pai, o motorista se recusou a ir, devido ao fato de o destino ser Mãe Luiza. Então conseguiram outro táxi, mas perceberam que o motorista estava nervoso, demonstrando estar com medo. A aluna não passou por nenhuma experiência pessoal com os policiais, mas sabe do que já aconteceu com outros moradores do bairro, que não tiveram tratamento respeitoso e tiveram suas casas invadidas de forma ilícita. Ela considera um absurdo a forma com que a sociedade enxerga a região de Mãe Luiza por ser periferia e afirma que “somos um bairro como qualquer outro e deveríamos ser tratados como tal”.

Com relação à temática da ditadura civil militar, ela relaciona a realidade do bairro, sobre a atuação de grupos de extermínio, com o contexto da ditadura, no que se refere à questão dos esquadrões da morte, observando que:

Não é novidade que o bairro de Mãe Luiza sofreu e ainda sofre com frequência preconceitos e assassinatos por parte da sociedade e dos militares. Os esquadrões da morte foram organizações paramilitares que perseguiram, matavam e torturavam pessoas vistas como ‘perigosas’ para a ditadura militar. Mãe Luiza passou por algo parecido, ao longo dos anos, pessoas inocentes são perseguidas e até mesmo mortas.

Com isso, podemos identificar que a aluna conseguiu captar a ideia sobre as pessoas que foram perseguidas na ditadura, por serem tidas como perigosas para o sistema da época, relacionando isso com a prática da violência por parte das forças de segurança, que estavam mais para forças de opressão. Nesse sentido, Rosa percebeu que esse contexto pode ser associado à realidade de seu bairro, sobre a forma com que os moradores são vistos e tratados, não só pela polícia, mas também pela sociedade, pois ela entendeu que esse preconceito vem de todos os lados e a polícia é a que persegue e agride ao longo da história do Brasil, como explicado por Jessé Souza (2019; 2022a; 2022b), alcançando sua maior expressão na época da ditadura militar.

Por fim, a aluna compreende que estudar história faz o aluno se aprofundar mais no conhecimento, além de ajudar a despertar interesse nos assuntos discutidos. Ela também vê com bons olhos o estudo dos direitos humanos na escola, por acreditar que isso pode ajudar a ter consciência dos acontecimentos da vida cotidiana, além de ajudar a identificar se as pessoas estão sendo tratadas com respeito ou se os direitos estão sendo violados.

Assim sendo, diante da exposição das perspectivas desses alunos, podemos verificar que através da realidade da violência policial no bairro de Mãe Luiza, representada principalmente pelo episódio triste da chacina ocorrida no bairro, os discentes conseguiram fazer uma conexão entre o assunto sobre a ditadura civil militar e a realidade de suas vidas cotidianas. Dessa maneira, podemos perceber que as ideias de Rüsen (2020) podem ser de fato utilizadas para o Ensino de História, pois, como ele costuma defender, o conhecimento histórico deve fazer parte da vida das pessoas e deve oferecer um senso de identidade.

Analisando as visões dos alunos a respeito de suas realidades práticas e a forma como eles as relacionam com o contexto da ditadura, é possível observar o alcance de um mínimo de compreensão histórica se utilizando desse método de considerar, primeiro, a vida prática dos estudantes, devido à importância de a história fazer sentido para as pessoas, pois, de fato, faz despertar um interesse enquanto algo importante para o caminho para a consciência histórica.

Assim, sobre a construção de identidade e o discurso que faz do sujeito o protagonista de sua realidade, temos que:

A memória, mais do que um simples arquivo classificatório de informação que reinventa o passado, é um referencial norteador na construção de identidades no presente. Em sua capacidade de manter e segurar o sentido, a memória atua por meio de seus efeitos, que tanto podem ser de lembrança e de renomeação, quanto de ruptura e de denegação do já-dito. Se a memória é, portanto, um fato essencial do processo cognitivo, inerente à construção de identidade, o discurso é o instrumento de (auto) conhecimento, através do qual o(s) ser(es) humano(s) se fazem sujeitos no campo da produção e das relações sociais (Schmidt apud Alós; Cargnelutti, 2014, p. 76).

Assim, também podemos constatar que todos os estudantes concordam sobre a importância de se estudar história e direitos humanos, pois, juntos, podem oferecer a formação humanística necessária para motivar o surgimento do aprendizado histórico, que, por sua vez, oferece o caminho para a consciência histórica e a construção de identidades. Com isso, possibilita-se a tomada de posicionamento crítico suficiente para o sujeito se enxergar como sujeito de direitos, assim como sujeito de seu discurso, enquanto operação relevante para o seu autoconhecimento e para que consiga, assim, exigir respeito e a observância de seus direitos.

Desse modo, estamos de acordo com Alós e Cargnelutti (2014), que abordam o silenciamento da voz feminina no contexto da ditadura militar a partir de uma narrativa literária, destacando a questão da memória da dor. Sobre o trabalho aqui desenvolvido, trata-se de dar visibilidade aos discursos produzidos pelos discentes, para desconstruir os discursos oficiais que sempre esconderam a voz dos grupos marginalizados e aqui damos destaque para as perspectivas dos discentes a respeito de suas vidas práticas, sobre o que acontece de fato em Mãe Luiza, pois devemos conhecer, ouvindo aqueles que de fato sofrem com a realidade da violência opressora, ou seja, a história contada por eles. Assim, queremos que os alunos se transformem “em sujeitos de seus próprios discursos, de suas próprias identidades e de suas próprias histórias.” (Alós; Cargnelutti, 2014, p. 76).

4.2 DO DEBATE EM TURMA: A MEMÓRIA DOS ALUNOS DA E. E. DINARTE MARIZ SOBRE A ATUAÇÃO DA POLÍCIA NO BAIRRO DE MÃE LUIZA

Neste tópico, discutiremos a respeito da aplicação do produto, enquanto atividade didática, fruto do processo cognitivo do Ensino de História, juntamente com a contribuição dos direitos humanos aplicados à educação, a partir da perspectiva da História e do aluno. O produto pensado para trabalhar na turma do 2º ano do ensino médio é um debate, onde os estudantes podem conjuntamente expor suas ideias a respeito das temáticas principais, tratadas neste

trabalho, quais sejam, pontos que envolvem direitos humanos, a chacina de Mãe Luiza e a atuação da polícia no bairro de Mãe Luiza.

Importa destacar que para o desenvolvimento deste quesito, é levada em consideração a primordialidade das memórias dos alunos no tocante às suas experiências cotidianas que envolvem a conduta das forças de segurança perante esses jovens. Isso, pois seguimos as ideias de Rüsen (2020) a respeito da constituição do sentido histórico para esses sujeitos como forma de despertar interesse para os estudos históricos, contribuindo para o fortalecimento do Ensino de História, como também sendo uma maneira de exteriorizar as identidades e trilhar o caminho para a consciência histórica, que, por sua vez, orienta no tempo para alcançar o aprendizado histórico.

Então, ao longo da construção deste subtema, enfatizamos as perspectivas dos alunos, avaliando os pontos fortes de suas visões e as deficiências apresentadas em decorrência dos objetivos almejados pela professora/pesquisadora, assim como avaliando o surgimento de identidades ou não, percebendo as ideias que os estudantes têm mais interesse em debater, observando a proximidade com o assunto histórico ou o distanciamento, avaliando uma possível aprendizagem histórica a partir da aplicação do produto, e por fim, mensurando os resultados gerais.

Nesse sentido, inicialmente, foi pensado na construção de um grupo de debate, onde poderíamos marcar um dia na semana, em um horário extra do dia, para realizarmos reuniões, executarmos atividades de debates para a composição do trabalho nuclear proposto para discutir o tema central, que é a violência policial a partir da existência de estereótipos direcionados para os moradores da periferia que são estigmatizados como marginais em decorrência da moradia. Com isso, a partir da vida prática desses sujeitos, ampliaríamos a discussão para o assunto da ditadura civil militar e a violação de direitos humanos. No entanto, houve obstáculos para impedir a elaboração desse grupo de debate, quais sejam, os alunos fazem cursos após o horário de aula ou possuem algum tipo de trabalho ou precisam estar em casa para cuidar do irmão ou irmã menores.

Desse modo, mudamos o produto para um debate com a turma toda e, conforme foi dito, o questionário de orientação foi elaborado para auxiliar na realização deste debate. Contudo, neste tópico, vamos abordar um pouco sobre a criação da escola e de seu patrono, para, em seguida, tratarmos especificamente do trabalho prático. Todas as informações a seguir, a respeito do histórico da escola, foram baseadas no Projeto Político Pedagógico da escola.

No período de 1985, durante a gestão do governo de José Agripino Maia, teve a fundação, na comunidade de Mãe Luiza, da Escola Estadual Dinarte Mariz. Ela foi a primeira

escola na modalidade de ensino médio a surgir no bairro e, na época de início de seu funcionamento, ela atendia os turnos matutino, vespertino e noturno. Hoje em dia, ela atende o turno da manhã, com ensinos fundamental e médio, e o turno noturno, com a educação para jovens e adultos. Em 09 de abril de 2014, foi construída em anexo à escola a Arena do Morro, um ginásio poliesportivo e de recreação, financiado por uma ONG internacional com finalidade de servir ao bairro de Mãe Luiza. Em contrapartida, a escola foi reformada a partir do ano de 2018, sob administração do governo do estado do RN, com recursos do Banco Mundial, sendo que a escola foi entregue em 2020, totalmente reconstruída.

Figura 15: Interior da escola após a reforma.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

O político Dinarte de Medeiros Mariz é tido como patrono da escola, nascido no Seridó do RN em 23 de agosto de 1903. Em termos econômicos, ele foi delegado, agropecuarista e comerciante de algodão. No início da Era Vargas, ele fez parte da Aliança Liberal e, em 1935, quando a Revolta Comunista passou pelo Rio Grande do Norte, Mariz esteve ao lado daqueles que reprimiram o movimento. Ingressou no Partido da União Democrática Nacional (UDN) em 1945, chegando ao Senado no ano de 1954 e tornando-se governador do RN em 1956, causando polêmica ao acumular os cargos de senador e governador. Contudo, o Congresso determinou que ele fizesse uma escolha, ficando, então, no cargo de governador.

Em 1962, ele retornou ao Senado, na coligação UDN-PSD, e contribuiu para o golpe de 1964, angariando recursos para a efetivação do início da ditadura civil militar. Logo no governo de Castelo Branco, Dinarte Mariz ocupou o cargo de 1º Secretário do Senado. Enfim, ele foi um político de grande influência no Rio Grande do Norte, com poderes políticos e econômicos,

caracterizando-se, claramente, como um membro da elite tradicional do estado. Ele faleceu em 09 de julho de 1984, em Brasília, em meio ao mandato de Senador. Devido à sua proximidade com os militares, ele recebeu muitas homenagens, tais como:

Ordem do Mérito Militar (Exército); Ordem do Mérito Naval; - Ordem do Mérito Aeronáutico; Ordem do Rio Branco (Itamaraty); Ordem do Congresso Nacional; Ordem do Mérito da Polícia Militar do Distrito Federal; Ordem do Mérito Judiciário do Trabalho, no Grau de Grande Oficial; Tribunal Superior do Trabalho; Medalha do Mérito Tamandaré, 1983; Grande Oficial da Ordem do Congresso Nacional (1975/76) (Rio Grande do Norte, 2023, n. p.).

Nesse sentido, falar um pouco da história do patrono da escola é importante para traçarmos um perfil sócio econômico do político que foi homenageado, tendo seu nome utilizado para designar oficialmente a escola de uma comunidade periférica. Ocorre que podemos perceber que se trata de uma ironia, batizar a escola com o nome de um político da elite agrícola, apoiador e membro ativo da ditadura civil militar, pois estamos ao longo deste trabalho discutindo as características deste período ainda presentes na prática do bairro de Mãe Luiza, através da ação de integrantes de um grupo de extermínio e autores da chacina ocorrida no bairro. Como vimos, a chacina é um símbolo da repressão das forças de segurança contra as populações empobrecidas da periferia, de modo que a época da ditadura é o período de maior expressão dessa repressão e violação de direitos humanos. Com isso, seria mais justo batizar a escola com um nome que represente algo identitário para a comunidade, um nome que fizesse mais sentido para os moradores do bairro e não com uma simbologia ao elitismo e à tirania de uma época que representou, entre outras questões, uma busca violenta para uma limpeza social da “ralé brasileira” (Souza, 2022b).

Em continuação ao quesito do produto que é a constituição de um debate em turma, depois da aplicação do questionário de orientação na turma do 2º ano, refletimos, então, a respeito da elaboração desse debate como forma de colocarmos em prática a finalidade da participação e do protagonismo dos alunos perante assuntos da vida cotidiana deles, que envolvem, por sua vez, assuntos sensíveis relacionados à violência praticada pelos policiais e pelos grupos de extermínio, na periferia, neste caso, o bairro de Mãe Luiza.

Dessa maneira, a respeito do produto, eu comecei reservando aulas incipientes para começarmos a falar das temáticas. As minhas aulas na turma do segundo ano são na quinta-feira, três horários, mas especificamente aula de história é apenas uma; as outras duas são chamadas de unidades curriculares, em decorrência da modificação provocada pelo novo ensino médio. Nestas disciplinas, o professor deve ministrar aulas de temas em parceria com algum

outro professor de outra disciplina na escola. No entanto, devido à necessidade de aplicação desta atividade didática do mestrado, eu reservei as três aulas para esta finalidade.

Com isso, comecei introduzindo o assunto histórico sobre a ditadura militar, dando ênfase na parte que trata sobre os esquadrões da morte e a violência de Estado, representada pelas práticas das forças de segurança, em termos de perseguições e violências no geral. Em seguida, ao começar a apresentar o fato sobre a chacina de Mãe Luiza, passei a fazer questionamentos sobre se os alunos já haviam ouvido falar sobre este ocorrido e sobre a realidade cotidiana deles, envolvendo o comportamento dos policiais no bairro onde eles vivem.

Alguns alunos começaram a relatar a falta de respeito por parte desses profissionais da segurança pública e falaram algumas situações em que os policiais invadiram suas casas sem mandado ou danificaram alguma parte das casas sem que fossem responsabilizados, pois os moradores temem muito por alguma retaliação, considerando que o poder público abandona as comunidades periféricas. Sobre a turma, poucos alunos decidiram participar desse primeiro momento voluntariamente, a maioria permanecia silente. Eu observei que muitos dessa turma não costumam falar, isso se deve à existência de timidez, medo ou falta de confiança para falar de assuntos sensíveis. Isso já era de se esperar, considerando a realidade de violência do bairro, tanto da parte da polícia, quanto da parte da organização criminosa, pois falar em polícia dentro do bairro de Mãe Luiza não é algo tranquilo.

Nesse primeiro momento, ao falar sobre ditadura militar, eu percebi que os alunos não ficaram tão impressionados a respeito da realidade catastrófica deste período histórico. Isso se deve, talvez, ao cotidiano costumeiro da violência, sob o qual os moradores são obrigados a lidar, fazendo com que não se surpreendam com outra realidade violenta, a princípio. Então, em decorrência desta ausência de interesse para com o assunto em questão, as ideias rusenianas são mais do que bem vindas, no que concerne à necessidade de produzir sentido histórico para os estudantes, de modo que os estudos históricos façam parte da vida deles.

Nesse sentido, demos continuidade às aulas relacionadas à execução do projeto aqui proposto, ou seja, em outra aula comecei a abordar a temática dos direitos humanos. Eu levei para a sala de aula o documento internacional que trata desses direitos, dando destaque para alguns, em especial, tais como, o direito à educação, à moradia, à igualdade, à não tortura, não discriminação, direito ao devido processo legal, à inviolabilidade do lar sem um mandado judicial, entre outros. Nesta aula, eu percebi que os alunos estavam mais atentos ao que estava sendo apresentado. É interessante destacar o momento que eu falei sobre a necessidade de mandado judicial para a polícia se adentrar em uma residência e, nesta ocasião, uma aluna começou a rir sobre esse direito.

Assim, eu havia perguntado o que a tinha chamado atenção, mas a aluna preferiu não comentar. Sobre essa questão, eu cogitei que ela estava se referindo ao episódio que uma viatura policial havia batido no portão da casa dela, danificando-o, de modo que os danos ficaram por conta da própria família, pois em decorrência dos temores de retaliações, os moradores do bairro não denunciavam. Podemos concluir com isso que os residentes da comunidade são reféns da repressão policial.

Na aula seguinte, eu montei uma aula sobre a ditadura militar, mas apenas em imagens, e, assim, eu comecei mostrando a realidade brutal da ditadura, dando destaque em como esse regime tratava os estudantes, os moradores da periferia e todos aqueles que contestassem o sistema da época. Enfatizei as práticas de torturas das prisões ilegais e abordei também sobre os desaparecidos políticos. Além disso, foi nesta aula que eu levei os recortes jornalísticos da Tribuna do Norte que tratava sobre a chacina de Mãe Luiza.

Sobre esses pontos mencionados, ao demonstrar a real face brutal da ditadura, finalmente os alunos demonstraram total repulsa pelos acontecimentos, fazendo expressões faciais de horror perante essas informações, principalmente quando se falava a respeito das torturas sofridas pelas mulheres, algumas alunas viravam o rosto, horrorizadas com aquela realidade. E sobre a chacina, os estudantes também ficaram impressionados, pois eles nunca haviam ouvido falar e, especialmente, não imaginavam que um evento como este poderia ter ganhado tanto destaque diante da mídia e dos órgãos de defesa dos direitos humanos. Isso se deve ao fato de que a mídia apenas aborda pontos negativos contra o bairro, apoiando a ação da polícia. E quanto aos órgãos de proteção dos direitos, estes não têm atuado de forma muito frequente e efetiva.

Novamente, estamos aqui diante da situação de que esses estudantes nunca ouviram falar de um acontecimento que marcou o bairro que eles moram, ou seja, seus familiares não compartilharam essa memória. Posto isto, devemos retomar a questão da memória do medo, em que o sujeito prefere apagar uma memória traumatizante como uma forma de construir um *modus vivendi* para dar continuidade à sua vida. No entanto, conforme foi dito, esse silenciamento dessa memória do trauma prejudica a partilha das experiências vivenciadas pelos indivíduos, inibindo a formação da identidade dos grupos, pois também dificulta no surgimento das comunidades simbólicas (Prates, 2014, p. 146).

No que se refere à questão de trabalhar o assunto da ditadura militar, mostrando seu lado violento de forma mais explícita, não significa que nosso objetivo seja provocar um sensacionalismo com esse assunto, significa que concordamos com Rüsen (2009), retomando o que foi exposto anteriormente, quando ele defende a não destigmatização pela historicização

“normalizada”, ou seja, não tornar “normal” fatos abordados pela História, suavizando os acontecimentos, de modo que assume um risco de dar legitimidade a essa “normalidade”, através da via do culturalismo. Por isso, aplicamos na aula, o que Rüsen ensina sobre o fato de

(...) - ao invés de normalizar a história como dissolvente dos elementos destrutivos, deve-se manter a memória da ‘normalidade da exceção’. Devem ser relembrados o horror embaixo da fina capa da vida cotidiana, a banalidade do mal. (...) ao invés de estetizar, a interpretação histórica deveria enfatizar a brutal feiura da desumanização; - ao invés de suavizar experiências traumáticas pela teleologia, a história deve apresentar o fluxo do tempo como sendo obstruído na relação temporal entre o passado dos eventos traumáticos e a presença de sua comemoração. Descontinuidade, rompimento de conexões e destruição tornaram-se características de sentido na idéia geradora de sentido do curso do tempo (Rüsen, 2009, p. 200).

Portanto, ao montarmos uma aula sobre a ditadura militar, versando claramente a respeito de sua face cruel e repressiva de modo mais explícito possível, procuramos observar a reação dos estudantes diante dos eventos problematizados, destacando os elementos relacionados à tortura praticada contra os grupos perseguidos. Assim, conseguimos prender a atenção dos alunos, ao falarmos sobre os estudantes presos na época e torturados, a maneira que a polícia os tratava ao buscar a volta da democracia, as torturas utilizadas e, em seguida, falamos da chacina de Mãe Luiza. Os alunos, de fato, demonstraram estar chocados com as questões abordadas, contudo, eles continuaram silentes, ou seja, preferiram não opinar na sala de aula, na frente da turma toda é perceptível alguma timidez, de modo que estão acostumados a ficar em silêncio quando o professor está falando, provavelmente um costume de longa data, provocado pelo ensino tradicional ainda presente em muitas realidades escolares.

Assim, este trabalho vai tentar quebrar esse ensino tradicionalista. Com isso, é importante informar que essa foi a minha primeira vez em contato com essa turma, pois como eu estava de licença para estudo, eu não conheço as atuais turmas das escolas em que eu trabalho. Dessa maneira, foi possível verificar a atenção dos alunos pelo fato de não se distraírem, pegando em celular ou fone de ouvido, pois sim, atualmente é este um dos principais problemas existentes nas escolas, muitas distrações dos alunos devido ao uso exacerbado do celular.

Dessa forma, procurando trabalhar de uma maneira participativa com esses estudantes, pensamos na proposta da realização de um debate, tentando construir uma relação dialógica entre o professor e os alunos, para, assim, juntos produzirmos o conhecimento nascido no seio da sala de aula, fruto da interação professor/aluno, assim como defende e ensina Paulo Freire (1987).

Para o dia do debate, na sala de aula, primeiro organizamos alguns cartazes que representassem a participação deles, os alunos, em todas essas aulas que vínhamos discutindo as temáticas propostas. Então, um grupo teve a ideia de desenvolver uma arte no cartaz, de modo que demonstrasse algo central do que estamos discutindo. Assim, o grupo desenhou a imagem de uma violência policial. Os outros grupos pegaram a atividade do questionário de orientação e eles mesmos escolheram as melhores respostas e colocaram nos cartazes.

Ao terminarem, nós fomos até a sala de multimídia para a culminância do debate. Contudo, antes, eu comecei com uma breve apresentação de slides, sintetizando em imagens, pontos centrais sobre a ditadura civil militar e o caso da chacina. Eu decidi iniciar assim como uma forma de fazer uma introdução das temáticas, para auxiliar os alunos, para que eles não se sentissem tão tímidos. Além disso, na sala, também estava a coordenadora da escola, assistindo. Eu dei seguimento a esta atividade, chamando os grupos para começarem apresentando o trabalho que eles haviam feito no tocante aos cartazes.

Desse modo, eles apresentaram os cartazes e, em seguida, para estimular a fala deles, eu fiz questionamentos para incitá-los a debater os pontos que seriam mais relevantes para eles. Assim, os estudantes começaram a relatar outras situações de violência ou de preconceito que eles sofreram no bairro de Mãe Luiza. Violência advinda de algum policial ou o preconceito em razão do local de moradia. Com isso, o primeiro grupo começou relatando que um dia antes desta apresentação, eles estavam voltando da praia, quando os policiais jogaram a viatura em direção a eles e ainda colocaram o braço para fora da janela, com o intuito de acertá-los e depois saíram dando gargalhadas. Assim, eu perguntei como eles sentem diante de uma realidade como esta e os alunos responderam que se sentem muito mal, mas que era um problema de muitos anos, que quando acontece essas coisas pelo bairro, eles tentam aliviar desabafando com os outros moradores. Eles disseram que entendem que a esperança é a última que morre, mas pelas práticas costumeiras dos policiais, onde a situação só piora, eu compreendi que eles se acostumaram com a realidade, “é um anormal que virou normal”, como disse Francisco.

Uma aluna relatou uma situação ocorrida com as amigas dela, informando que a polícia havia colocado um pano no rosto delas e jogado água como uma espécie de tortura e, em seguida, quebraram a casa de uma delas. Eu também questionei aos alunos se, na opinião deles, a pessoa tendo uma certa consciência dos direitos, se era possível haver alguma melhora. Eles disseram que sim, a pessoa entendendo seus direitos e sabendo como falar e como reivindicar esses direitos, eles confirmaram que era possível. Com isso, quando realizamos esse debate, havia acontecido há pouco tempo uma execução no bairro realizada pela polícia, um fato que

deixou a comunidade chocada e revoltada, pois segundo os relatos, a pessoa foi morta simplesmente porque já vinha sendo marcada pela polícia.

Então, eu perguntei a eles se quando acontece algo assim no bairro, se os pais ficavam com medo de deixar os filhos irem à escola. Os estudantes responderam que os pais possuem muito medo quando isso ocorre, pois, segundo eles, a polícia aparece de surpresa, atirando para todos os lados, demonstrando o perigo para todos os moradores de Mãe Luiza e, principalmente, crianças e estudantes. Eles também informaram que qualquer pessoa do bairro quando é morta pela polícia, sempre é dito para a mídia que havia motivos para isso, que se tratava de um “bandido”, quer dizer, uma forma de ninguém contestar a ação da polícia. Contudo, é sempre importante lembrar que essa abordagem não é a mesma para os bairros não periféricos, então, como podemos ver, as desculpas para matar deliberadamente só existem nos lugares empobrecidos.

Figura 16: Debate na turma do 2º ano.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Figura 17: Debate e apresentação de trabalhos.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

O segundo grupo apresentou o trabalho do cartaz e, em seguida, relatou uma situação em que estava havendo uma perseguição pela rua e a polícia invadiu a casa da aluna e queria prender o irmão, acusando-o de ser suspeito. A aluna acredita que eles queriam prender alguém, não necessariamente o culpado. E de fato, sabemos que o histórico da polícia tem muitas ocorrências assim, de quererem prender bodes expiatórios para encerrar logo o caso. A aluna expressou seu desejo de que isso pudesse mudar, que almeja que isso um dia mude, pois não aguenta essa falta de respeito pelo bairro.

Após a apresentação do terceiro grupo de alunos, um deles relatou que estava indo buscar a irmã na escola e foi abordado pela polícia, sendo acusado de ter uma arma. Então os policiais colocaram a arma na cabeça dele. Como é possível perceber, o nível de violência é altamente gravoso. Essas situações violentas e, até de tortura, provocam verdadeiras memórias traumatizantes para quem tem que conviver com essa realidade diária. É muito complexo para estudantes que convivem com essas situações manterem uma auto estima para aprendizagem e estímulo para ir à escola, pois conforme foi relatado, em dias em que a polícia aparece atirando, os pais demonstram medo em permitir que os filhos saiam de casa, ainda que para a escola. Nesse sentido, o aluno Francisco falou em anormal que se torna normal, quer dizer, novamente retornamos para a questão do *modus vivendi*, ou seja, encontrar uma forma de vivência nesse cotidiano para suportar a realidade.

Em vista disso, eu perguntei à turma quais os projetos sociais que existiam no bairro, como uma forma de mostrar o outro lado da realidade de Mãe Luiza, demonstrando que a comunidade não é apenas violência. Então a turma disse que há projetos no bairro de surf, capoeira, jiu jitsu, muay thai, entre outros. Perguntei se esses projetos eram divulgados, se eram mostrados na mídia. Eles responderam que não, que a imprensa mostrava apenas a criminalidade, como se fosse inerente ao bairro todo. Alguns alunos disseram que, ao sair do bairro, quando alguém perguntava onde moravam, alguns respondem que moram em outro bairro, como receio do preconceito sobre o local de moradia.

Por conseguinte, houve uma época em que a escola passou por uma reforma e tivemos que ficar, temporariamente, na escola Atheneu. Então, eu perguntei aos alunos se lembravam de algum preconceito sofrido lá, os estudantes afirmaram que a escola era dividida, havia separado o espaço escolar para que os alunos de Mãe Luiza não se misturassem com os outros alunos. Eles realmente sentiam a segregação em decorrência desse preconceito do lugar de moradia deles.

Desse modo, entramos na discussão sobre a possibilidade de mudanças dessa realidade ou, pelo menos, de amenizar em algo e o aluno Francisco disse que seria bom se alguém da Secretaria, acredito que de Segurança, acompanhasse o trabalho dos policiais, para fiscalizar o trabalho deles e ver o que faziam, para tomar alguma providência. Ele acredita que se alguma autoridade pudesse saber o que acontecia pelo bairro, poderia haver mais chances de mudança. Na opinião dele, discutir essas questões na escola sem a presença de uma autoridade, ele não sentia muita expectativa de mudança dessa maneira. Os alunos ainda mencionaram que o problema com o poder público também era com outras áreas, como da saúde, pois caso alguém fosse baleado pela polícia, o corpo ficava horas esperando pelo serviço da saúde para tomar as providências.

Assim sendo, diante do que foi exposto e discutido até o momento do debate, eu percebi que os alunos possuem dificuldades para fazer associações entre o presente e o passado, ou seja, conseguir falar a respeito de um fato da vida deles ao mesmo tempo que relaciona com algum assunto histórico. As falas dos estudantes no debate estavam mais concentradas em relatar as experiências da vida deles, envolvendo a abusividade do poder policial. Sinto que o debate se tornou um espaço para desabaços, onde a questão histórica da ditadura civil militar e o caso da chacina ficaram mais apagados nas falas daqueles. A discussão sobre ditadura ficou mais reservada na atividade de orientação.

No entanto, o lado positivo é que conseguimos muitas falas relatando as vidas cotidianas desses estudantes, algo que eu não imaginava que fosse conseguir, pois a turma é muito calada

e tímida. Acredito que seja uma questão de mais tempo para trabalharmos essas temáticas, de modo que o primeiro passo já temos, onde o ponto inicial consiste nos alunos relatando suas experiências e podemos incentivar a reflexão histórica aula após aula, pois não se conquista grandes resultados em algumas poucas aulas. Afinal, a proposta de um produto é contribuir com as aulas do Ensino de História, o que significa que não se encerra com a dissertação. Por isso, é interessante destacar:

O ponto de partida é o vivenciar. Esse vivenciar mostra-se, porém, como uma conexão estrutural e, em cada representação estabelecida nas ciências humanas, essa conexão vital está sempre presente. Ela está presente quando escuto uma narrativa, quando leio sobre um feito histórico, quando reflito detidamente sobre uma conexão econômico-nacional do trabalho ou valor, a conexão jurídica do código, a conexão política da constituição. Sempre existe na representação essa conexão vital esta provoca a sua compreensão (Dilthey apud Façanha, 2018, p. 66).

Dessa forma, conquistamos o ponto de partida, qual seja, o compartilhamento das vivências. Sobre a conexão com a História, precisaria trabalhar por mais tempo essa questão, para buscarmos resultados mais efetivos. No entanto, conseguimos incentivar o despertar de um sentido em alguns alunos, como o caso da aluna Joaquina, que sentiu uma identidade desde o começo da discussão das temáticas mencionadas, pois como foi dito, ela afirmou que até então ela não compreendia que seus direitos estavam sendo violados. O Ensino de História permitiu a ela despertar um sentido em sua vida, a partir de sua práxis cotidiana, conforme ela disse: “Professora, tem tudo a ver com as coisas que já aconteceram comigo”, referindo-se à violência policial, quando falávamos sobre o assunto da ditadura. Ela disse que, durante a aula, ela ficava pensando na própria realidade e se identificando. Assim, esse trabalho contribuiu para esta aluna adquirir, por conta própria, um início de um posicionamento crítico em relação aos seus direitos, ao saber como exigí-los. Infelizmente, a aluna não estava presente na escola no dia do debate. Ela participou das aulas anteriores, pois todo o caminho de construção para a aplicação deste trabalho em sala de aula compõe o produto, no caso, o debate em sala.

Dessa forma, obtivemos bons resultados no que se refere a buscar a participação dos alunos nas discussões, sendo que não é fácil para os moradores de Mãe Luiza relatarem experiências sensíveis de suas vidas, como já dito, envolvendo o abuso de poder dos policiais. Contudo, mesmo assim, conquistamos essa possibilidade e podemos dizer que os alunos confiam nesta professora pelo fato de terem contribuído com o trabalho dela, o que me deixa muito feliz. É possível acreditar que os estudantes passaram a compreender melhor a ideia de se ver como sujeitos de direitos, baseando-se no debate, quando eles conseguiam apontar a abusividade das ações policiais e que eles, assim como todo e qualquer morador do bairro, têm

o direito de ser respeitado ou de exigir a necessidade de um mandado judicial para a polícia entrar na residência.

Podemos dizer que em relação aos direitos, os alunos passaram a ter mais consciência deles. Importante destacar a expectativa de mudança deles para o futuro, tendo a esperança que um dia essa situação mude. Todos eles, ao final da fala, expressavam o sentimento de esperança para que possa haver um dia a modificação dessa realidade que provoca nos moradores de Mãe Luiza o acúmulo de memórias da dor.

Figura 18: Arte do grupo sobre a violência policial.



Fonte: Elaboração própria, 2024.

Todavia, com relação à consciência histórica, teremos que trabalhar o Ensino de História com mais calma, pois os alunos apresentam uma dificuldade em chegar à uma compreensão histórica, relacionando o presente e o passado, com expectativa para o futuro. Com base no debate, pudemos verificar que sim, houve a produção de identidades entre os estudantes, através do compartilhamento de suas experiências dolorosas, ou seja, a memória do trauma que permite surgir a identidade a partir dos vínculos entre os sujeitos, criados em decorrência do partilhamento entre si, de suas vivências. Durante o debate, todos os alunos prestavam atenção

na fala de seus colegas, demonstrando sentimento de identidade e respeito pelo que acontece com o outro.

Assim, entendemos que os jovens têm muito o que falar sobre a realidade deles, no tocante ao que eles sofrem com a violência policial resultante do preconceito de moradia. Por isso, a importância de a escola oferecer o espaço para eles externarem suas memórias da dor, de modo que os alunos se apresentem como os protagonistas de seu discurso, garantindo, assim, seu lugar de pertencimento e, com o tempo, podermos cobrar medidas mais concretas do poder público, para que construa ações públicas para a comunidade de Mãe Luiza. Nesse sentido, podemos perceber que o aprendizado histórico dos alunos, está em processo de construção. Aceitamos que eles entenderam os pontos que se entrelaçam a respeito da ação dos esquadrões da morte e a ação policial no bairro de Mãe Luiza, como ficou demonstrado no questionário de orientação. Todavia, com relação ao debate, eles se preocuparam em falar mais das questões que dizem respeito a eles e à ação abusiva dos policiais, acredito que porque eles nunca tiveram a oportunidade de um espaço na escola para expressar o que acontece na realidade deles e do bairro. Assim, acreditamos que fizemos grandes progressos em mostrar para o aluno que ele pode depositar confiança na escola para oferecer o espaço para ouvi-lo e desta forma, o aluno consegue se aproximar da escola, de uma maneira que possa melhorar a atitude dele com relação à instituição. Nessa esteira, sobre o aprendizado histórico, Rüsen nos ensina que:

Rüsen (2010, p. 44) define o aprendizado histórico como: ‘um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem’. Tornar o ensino significativo é tarefa das mais difíceis, pois temos que pensar em todas essas construções e conexões que envolvam os estudantes e que antes disso, parta deles, de seus interesses (Rüsen apud Façanha, 2018, p. 67).

Assim sendo, o aprendizado histórico com relação à turma do 2º ano do ensino médio da Escola Estadual Dinarte Mariz ainda se encontra em processo de aprendizado efetivo com relação ao conhecimento histórico que envolve todo o período da ditadura civil militar do Brasil. No entanto, no que se refere às questões que abrangem as partes das ações dos esquadrões da morte, invadindo a periferia por uma questão de atender demandas da sociedade burguesa por uma limpeza social, foi perceptível a atenção dos alunos para esse fator. Sobre o quesito de apresentar a realidade clara da desumanização, como propõe Rüsen (2020), isso também funcionou com os estudantes, pois conseguimos atrair a atenção deles para a crueldade utilizada na ditadura, o que os fez lembrar de momentos de tortura por parte da ação dos policiais em Mãe Luiza.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de tudo que fora exposto, devemos retomar do início, quando falávamos sobre o Ensino de História que esteve, por muito tempo, manipulado para uma abordagem de exaltação da pátria e do nacionalismo exacerbado da ditadura civil militar. Dessa maneira, o ensino de História esteve voltado para um método de memorização mecânica e meramente manipulativa, onde destacamos essas questões com os principais nomes da historiografia do Ensino de História, quais sejam, Circe Bittencourt (2008), Thais Nivea de Lima e Fonseca (2004) e Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2012). Com o Ensino de História sendo falseado para atender as demandas forjadas da ditadura, não poderíamos esperar um estudo histórico voltado para expectativas críticas de mudanças em que a história pode proporcionar para a educação.

Nessa esteira, podemos destacar como a reforma do ensino médio pode prejudicar o desenvolvimento de um projeto do ProffHistória, pelo fato do novo ensino médio ter diminuído a carga horária das aulas de história, de modo que foi preciso escolher a turma do 2º ano para aplicação do produto, devido ao fato do 3º ano ter apenas uma aula de história, atualmente, dificultando a efetividade do ensino da disciplina.

Em seguida, demos destaque para a formação do bairro de Mãe Luiza com a história de formação sobre o mito de criação que envolvia a parteira que atuava na região, além da criação oficial do bairro através do reconhecimento do poder público, apesar de todos os esforços, posteriormente, da classe da especulação da construção civil em expulsar os moradores do bairro de Mãe Luiza para o enriquecimento turístico do empresariado. A ação não teve sucesso, felizmente, devido ao sentimento de resistência do povo de Mãe Luiza diante dos desafios diários, das forças que se apresentam como superiores, mas que o povo do bairro se mostra resistente diante das adversidades.

Importa lembrar que o bairro de Mãe Luiza está localizado na região central da zona leste, uma região tradicionalmente elitista da capital de Natal, pois fica localizada vizinha a Tirol e Petrópolis, próximo à avenida Hermes da Fonseca, o que explica muito o fato de Mãe Luiza ser cobiçada pela rede turística. Mas, enquanto for considerada uma região periférica, o lugar permanecerá visto como um local voltado para o preconceito sobre o local de moradia, em decorrência da discriminação histórica da história do Brasil voltada para a época do escravismo, em que se começou a atribuir a estigmatização de criminoso para o morador da “favela”, quando as comunidades se formam após o período do patriarcado, logo após o fim da escravidão, quando se privilegia a mão de obra imigrante branca e os escravizados libertos são descartados para o trabalho assalariado e começam a formar a periferia, afastada dos bairros

burgueses e valorizados. Como bem explica Jessé Souza (2019) as forças de segurança se transformaram no poder de higienização social, com o intuito de modificar a configuração social, para atender à sociedade burguesa no quesito da limpeza social, de modo que a invasão da periferia de forma ilegal se torna lícita, em decorrência de defender a classe dos privilegiados, de forma que o poder público superior não se preocupa com as crueldades para com a periferia.

A comunidade de Mãe Luiza possui um histórico de resistência contra aqueles que sempre atentaram contra a paz de vivência de seus moradores, como a tentativa de expulsão destes para o beneficiamento da rede de construção civil, que deseja o território para especulação turística. Além disso, o bairro precisa lutar contra os abusos do poder público, sob a forma da atuação da polícia, que, diariamente, negligencia os direitos humanos dos residentes de Mãe Luiza. Como foi discutido, isso se deve ao fato histórico das forças de segurança no Brasil terem se formado de uma maneira para servir aos interesses das classes superiores financeiramente, praticando violências contra a periferia, ajudando a construir o estigma de criminalidade atribuída a todos os moradores das regiões pauperizadas e tendo a mídia como a justificadora dessas práticas ilegais.

O período da ditadura civil militar foi escolhido como recorte histórico, pois os alunos demonstravam ser indiferentes com esse assunto em sala de aula, talvez porque a realidade deles, no bairro de Mãe Luiza, já seja difícil em decorrência das discriminações contra eles, devido ao preconceito de moradia. Além disso, a violência praticada contra as pessoas que vivem na periferia teve sua maior expressão e violação de direitos nessa época, pelo motivo de ver todas essas pessoas como criminosas pelo simples fato de morarem nesses bairros. É importante lembrar que em um período de democracia ausente, essa realidade, em que grupos chamados de esquadrões da morte, compostos de policiais, agindo contra populações empobrecidas, como se fossem marginais, tiveram suas ações legitimadas pelo governo, que aplicou a violência como política de Estado.

Nesse sentido, podemos concluir que a ação dos grupos de extermínio, hoje em dia, são uma continuação dos esquadrões da morte da ditadura, onde grupos de policiais ainda atuam nas comunidades periféricas, matando seus moradores sob a justificativa de que se trata de bandidos. A legitimidade do poder público para isso se encontra na realidade prática, devido ao fato do Estado ignorar a ação dos seus agentes e não promover políticas públicas voltadas para essas regiões, pois as políticas sociais nas áreas de esportes, como capoeira, surf, jiu jitsu, entre outros, são de iniciativa de organizações sociais. O episódio da chacina de Mãe Luiza foi resultado da ação de um grupo remanescente da ditadura, chamado “meninos de ouro”, liderado

pelo subsecretário de Segurança Pública que ainda encontrava espaço para atuar sem represálias. Por isso, esse evento trágico foi escolhido para ser trabalhado na sala de aula, com o intuito de aplicação das teorias de Rüsen (2020) sobre trabalhar o Ensino de História a partir da realidade prática dos alunos, para, em seguida, darmos continuidade aos estudos históricos, de modo que estes possam fazer sentido para os estudantes, pois o assunto se relaciona com a práxis deles nas vivências no bairro de Mãe Luiza, de maneira que eles são vítimas das abusividades dos policiais que adentram o bairro, dando continuidade à violação dos direitos humanos.

Assim, demos destaque à questão das memórias, pois são elas carregadas de lembranças traumatizantes, conforme foi exposto a respeito da memória da dor, em que os moradores de Mãe Luiza, sobre a chacina, não tiveram a preocupação em passar adiante suas memórias a respeito desse episódio desagradável, de modo que os jovens, atualmente, desconhecem essa história. Reforçamos que isso se deve ao fato de as pessoas procurarem um *modus vivendi* para dar continuidade às suas vidas, pois a comunidade permanecia abandonada depois desta ocorrência, em razão do poder público permanecer ausente para fazer justiça diante dessa situação. Então, as pessoas construíram uma realidade para conviver com isso, de modo a procurar não rememorar essa situação.

Por isso, consideramos relevante trabalhar esse fato com os alunos do bairro, para incentivarmos a construção de identidade entre os estudantes, como caminho para a consciência histórica e o aprendizado histórico. No entanto, com a aplicação do produto, que foi um debate em turma, sobre os temas propostos, verificamos uma dificuldade de conquistar a consciência histórica e, conseqüentemente, o aprendizado, pois os alunos queriam mais falar das situações ocorridas no dia a dia deles, em relação a atuação da polícia no bairro, do que discutir a ditadura civil militar.

Dessa maneira, podemos apontar como ponto positivo o fato de partirmos da práxis dos alunos, o que contribuiu para alcançarmos a atenção deles para a aula, de forma que isso se constitui em um progresso para o Ensino de História, diante de tantas distrações, como os celulares, por exemplo. Quanto à consciência histórica, conseguimos chegar até o ponto que se trata da atuação e violência das forças de segurança nas comunidades periféricas. Foi possível percebermos que a abordagem nesse sentido chamou a atenção dos estudantes, pois diz muito sobre o que eles vivenciam. Nessa esteira, conseguimos observar que a hipótese a respeito da influência dessa realidade no ensino aprendizagem foi confirmada quando a aluna Joaquina relatou que sua família não permitia que ela saísse de casa, nem mesmo para ir à escola, quando

havia execução por parte da polícia no bairro, o que prejudica o ensino na escola, e nós temos que nos adaptar à essa realidade violenta.

Sobre a questão da consciência histórica e um aprendizado histórico mais efetivo, concluímos que devemos dar continuidade às atividades do debate, para criarmos um hábito nos alunos e para vencermos a timidez e o costume de permanecerem em silêncio. Acreditamos que seja uma questão de hábito e que, com o tempo, podemos modificar esse costume nas aulas de história, pois com o debate, foi possível perceber que os estudantes obtiveram mais consciência, ao menos de seus direitos, percebendo-se como sujeitos que podem exigí-los. Isso através de um posicionamento crítico e com a conquista de conhecimento, graças ao Ensino de História, enquanto área importante para se trabalhar esses temas sensíveis da realidade dos alunos do bairro de Mãe Luiza, o que fez esses alunos confiarem nesta área do conhecimento, para relatarem suas experiências diárias em relação à atuação da polícia.

Podemos afirmar que sim, o Ensino de História fez sentido para esses alunos, principalmente pelo fato de ter conquistado a confiança deles e ter mostrado esses sujeitos humanos como relevantes pelo simples fato de serem seres humanos. Com isso, podemos afirmar que o ProfHistória faz toda a diferença no trabalho do profissional do Ensino de História, por privilegiar os problemas que envolvem a sala de aula do ensino básico da escola pública, por oferecer a oportunidade de o aluno ser o protagonista de seu discurso, sendo possível dar aplicabilidade às teorias de Rüsen (2020) e Paulo Freire (1987), de modo a privilegiarmos a prática do Ensino de História trabalhado pelo profissional próprio da História.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Pollyana Gurgel de Medeiros. **As identidades juvenis urbanas como autopercepção e compreensão do “outro” na produção do conhecimento histórico escolar**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.
- ALMEIDA, Cleber Lúcio de; ALMEIDA, Wânia Guimarães Rabêllo de. O Direito à Educação sobre Direitos Humanos no sentido integral. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**. v. 8, n. 2, p. 72-88, jul/dez. 2022.
- ALÓS, Anselmo Peres; CARGNELUTTI, Camila Marchesan. Memórias da Dor: A escrita como um território de libertação, empoderamento e resistência em Tropical Sol da Liberdade. **Boletim de Pesquisa Nelic**, Florianópolis, v. 14, n. 21, p. 68-81, 2014.
- APRILE, Maria Rita; SCHULTHEISZ, Thais Sisti de Vincenzo. Autoestima, conceitos correlatos e avaliação. **Revista Equilíbrio Corporal e Saúde**, v. 5, n. 1, p. 36-48, 2013.
- ARAGÃO, Rosangela Monteiro. **O ensino de História local como instrumento para a construção da identidade e o exercício da cidadania**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.
- ARAÚJO, Késia Miriam Santos de. **A Juventude de Mãe Luiza e o seu lugar social no cenário urbano**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.
- ASSIS, Simone Gonçalves; AVANCI, Joviana Quintes. **Labirinto de espelhos: formação da auto-estima na infância e na adolescência**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004.
- BARBOSA, Everton Koloche Mendes; DEIMLING, Natalia Neves Macedo. Reforma do ensino médio e base nacional comum curricular: impasses para a democratização da escola pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. 1-29, 2022.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **Dossiê História Revista**, Goiânia, v.17, n. 1, p. 37-51, jan./. 2012.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2021a. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/anuario-15/>. Acesso em: 24 jan. 2023.
- BRASIL. Constituição Federal. In: ANGHER, Anne Joyce (Org.). **Vade Mecum Acadêmico de Direito Rideel**. 33. ed. São Paulo: Rideel, 2021b, p. 17-138.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. In: ANGHER, Anne Joyce (Org.). **Vade Mecum Acadêmico de Direito Rideel**. 33. ed. São Paulo: Rideel, 2021c, p. 1109-1136.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

CAINELLI, Marlene. O que se ensina e o que se aprende em História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **História: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 17-34.

CHACINA em Mãe Luiza deixa dois mortos. **Tribuna do Norte**, Natal, Polícia, s.n., 7 mar. 1995.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. **Educação e pesquisa**, v. 42, n. 1, p. 245-258, 2016.

CRAVEIRO, Clélia Brandão Alvarenga; MEDEIROS, Simone (org.). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf.

DARDOT, Pierre; GUÉGUEN, Haud; LAVAL, Christian; SAUVÊTRE, Pierre. **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo**. São Paulo: Elefante, 2021.

DIAS JÚNIOR, Clóvis Marques. Interfaces entre Direitos Humanos, Educação e Democracia. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**. Encontro Virtual. v. 8, n. 1, p. 22-43, jan/jul. 2022.

DIAS, Margarida; FREITAS, Itamar. **História do Ensino de História: Memória e Possibilidades de Construção de um Domínio**. 2016. Texto apresentado para a turma ProfHistória/2022. Acesso em: 08 de abril de 2022.

DINIZ, Raimundo Erundino Santos; SARDINHA, Antonio Carlos; SILVA, David Junior de Souza. Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: Apontamentos Epistemológicos e Teóricos para uma Pedagogia da Memória. In: DINIZ, Raimundo Erundino Santos; SARDINHA, Antonio Carlos; SILVA, David Junior de Souza (Org.). **Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas**. Macapá: UNIFAP, 2022, p. 14-34.

FAÇANHA, Marlia Aguiar. **E se te contassem outra história: gênero e feminismo no ensino de história**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

FERNANDES, Maria Aparecida da Silva. **Mãe Luiza: a construção social do bairro**. Natal: IFRN, 2022.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOFFMAN, Erving. **(1922-1982) Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOOGLE. **Localização do bairro de Mãe Luiza [material cartográfico]**. Disponível em: <https://www.google.com/maps/place/M%C3%A3e+Lu%C3%ADza,+Natal+-+RN/>. Acesso em: 31 jul. 2024.

GUARESCHI, Pedrinho. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 143-157.

GUILHARDI, Hélio José. Auto-estima, autoconfiança e responsabilidade. In: BRANDÃO, Maria Zilah da Silva; CONTE, Fátima Cristina de Souza; MEZZAROBBA, Solange Maria Beggiato (Orgs). **Comportamento Humano** – Tudo (ou quase tudo) que você gostaria de saber para viver melhor. Santo André: ESETec Editores Associados, 2002, p. 47-68.

GUERREIRO, Dina Patrícia das Neves Vieira. **Necessidade Psicológica de Auto-Estima/Auto-Crítica**: Relação com Bem-Estar e *Distress* Psicológico. 2011. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Secção de Psicologia Clínica e da Saúde. Núcleo de Psicoterapia Cognitiva, Comportamental e Integrativa, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

HILL, Dave. O Neoliberalismo Global, a Resistência e a Deformação da Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, pp. 24-59, jul/dez, 2003.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em revista**, Curitiba, p. 131-151, 2006.

LOPES JUNIOR, Edmilson. **A construção social da cidade do prazer**: urbanização turística, cultura e meio ambiente em Natal (RN). 1997. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

LOWEN, Alexander. **Narcisismo**: negação do verdadeiro *self*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1983.

MATTOS, Vanessa de. **O Estado contra o povo**: a atuação dos Esquadrões da Morte em São Paulo (1968 a 1972). 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

MIGUEL, Lilian Débora Paschoalin; MUÑOZ, Rilva Lopes de Souza. **Estigma e discriminação sociais como fardo oculto no processo saúde-doença**. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

MILITAR ligado a extermínio. **Tribuna do Norte**, Natal, Polícia, s.n., 1995.

MOREIRA, Marco Antonio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

MÜLLER, Josué Ricardo. **Educar em Direitos Humanos**: Produção de material para oficina de formação de professores. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021.

NATAL. Observatório de Segurança Pública de Natal. **Relatório anual sobre crime e violência no município de Natal-RN (2020-2021)**. Natal, RN, 2022. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1PmheoZtpGEddPs_rWZGmWYkTHv_FOPPq/view. Acesso em: 12 de jun. de 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Organização das Nações Unidas. (Resolução 217 A III), 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling; VOLPATO, Marcelo de Oliveira. **Conceitos de comunidade, local e região**: inter-relações e diferença. *Líbero*, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 139-152, dez. de 2009.

PRATES, Daniele Regina Abilas. “Não quero lembrar...muito sofrimento”: Percursos da memória entre os refugiados palestinos no Brasil. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 133-152, jul/dez. 2014.

PROST, Antoine. **Doze Lições sobre a História**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

RECONHECIMENTO pela voz: Beto Pezão “falou demais”. **Tribuna do Norte**, Natal, Polícia, s. n., 1995.

RIO GRANDE DO NORTE. Escola Estadual Senador Dinarte Mariz. **Projeto Político Pedagógico 2023-2025**. Rio Grande do Norte: Secretaria Estadual de Educação, 2023.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Norte. **Monitoramento da Educação**. 2022. Disponível em: <https://sigeduc.rn.gov.br/sigeduc/public/transparencia/pages/ensino/estudantes.jsf>. Acesso em: 20 jan. 2023.

RÜSEN, Jörn. Consciência histórica como tema da didática da história. **MÉTIS – história & cultura**, Caxias do Sul, v. 19, n. 38, p. 16-22, 2020.

_____. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. Tradução de Valdei Araujo e Pedro S. P. Caldas. **História da Historiografia**, n. 2, março, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História: Uma Proposta de Periodização. **Revista Histórica da Educação – RHE**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

SILVA, Leonardo Fetter da. **Inoperância e Fracasso na Defesa dos Direitos Humanos: o Conselho de Defesa dos Direitos da Pessoa Humana na Ditadura Civil-Militar (1964-1985)**. 2019. Dissertação (Mestrado em História) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SISINNO, Paulo Eduardo Silveira. **Escolas modernas fundadas por anarquistas no Brasil com base na pedagogia libertária de Ferrer y Guardia**. 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2016.

SOUZA, Jessé. **Brasil dos humilhados: uma denúncia da ideologia elitista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022a.

_____. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022b.

_____. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

SOUZA, Ozenildo. **Mapa de Localização do Bairro de Mãe Luiza, cidade de Natal, Estado do Rio Grande do Norte, Brasil** [material cartográfico], 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-Localizacao-do-Bairro-de-Mae-Luiza_fig1_342436730. Acesso em: 31 jul. 2024.

TAKEUTI, Norma. Juventude, exclusão e identidade. **Sociedade e estado**, v. 13, n. 02, p. 167-188, 1998.

_____. **No outro lado do espelho: a fratura social e as pulsões juvenis**. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

TESTEMUNHA depõe e acusa agente “Jorge Abafador”. **Tribuna do Norte**, Natal, Polícia, s.n., 1995.

TESTEMUNHAS não foram prestar depoimento. **Tribuna do Norte**, Natal, Polícia, s. n., 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WENDEL Lagartixa ameaça “invadir Mãe Luíza” ao iniciar mandato. **Novo Notícias**, 5 out. 2022. Disponível em: <https://www.novonoticias.com.br/wendel-lagartixa-diz-que-pretende-invadir-mae-luiza-ao-iniciar-man/>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ANEXOS

ESCOLA ESTADUAL SENADOR DINARTE MARIZ

PROFESSORA: MAYARA SANTOS

ALUNO:

TURMA:

DATA:

Pesquisa para o projeto em Ensino de História

- 1- Qual a sua idade?
- 2- Informe o bairro onde você mora.
- 3- Você gosta do seu bairro?
- 4- Você gostaria de morar em outro bairro? Justifique.
- 5- Como você considera seu bairro, muito violento ou pouco violento?
- 6- Você já sofreu preconceito por morar no seu bairro?
- 7- Você já sofreu preconceito da polícia por morar em seu bairro?
- 8- Como a polícia costuma agir no seu bairro? Bem, ruim ou mais ou menos?
- 9- Na sua visão, você acha que possui um bom desempenho na escola?
- 10- Você se sente estimulado para estudar? Justifique.
- 11- Estudar história tem alguma coisa a ver com a sua vida?
- 12- Se você pudesse mudar alguma coisa na sua vida, o que seria?

ESCOLA ESTADUAL SENADOR DINARTE MARIZ
PROFESSORA: MAYARA SANTOS
DISCIPLINA: HISTÓRIA
TURMA: 2º ANO DATA:
ALUNO (A):

QUESTIONÁRIO DE ORIENTAÇÃO PARA O DEBATE

- CONSIDERANDO OS ESTUDOS SOBRE DITADURA CIVIL MILITAR NO BRASIL, DIREITOS HUMANOS E A CHACINA OCORRIDA EM MÃE LUIZA, FAÇA O QUE SE PEDE BASEADO NOS ESTUDOS EM SALA DE AULA.

A) VOCÊ JÁ FOI VÍTIMA DE PRECONCEITO POR SER MORADOR DE MÃE LUIZA? APRESENTE UM RELATO.

B) QUAL É SUA OPINIÃO SOBRE A ATUAÇÃO DA POLÍCIA NO BAIRRO EM QUESTÃO? FALE COMO JÁ FOI TRATADO PELA POLÍCIA.

C) NA SUA OPINIÃO, O QUE VOCÊ ACHA SOBRE O FATO DO BAIRRO DE MÃE LUIZA SER MAL VISTO PELA SOCIEDADE, POLÍCIA E IMPRENSA?

D) FAÇA UMA COMPARAÇÃO ENTRE O ASSUNTO DA DITADURA MILITAR E O SURGIMENTO DOS ESQUADRÕES DA MORTÉ COM A OCORRÊNCIA DA CHACINA DE MÃE LUIZA, PROVOCADA POR UM GRUPO DE EXTERMÍNIO.

E) EM SUA OPINIÃO, ESTUDAR HISTÓRIA ENVOLVENDO ASSUNTOS DO SEU BAIRRO, PODE AJUDAR NO APRENDIZADO?

F) SABENDO QUE O ESTUDO DOS DIREITOS HUMANOS É SOBRE O RESPEITO AOS DIREITOS BÁSICOS DO SER HUMANO, COMO DIREITO À DIGNIDADE, À IGUALDADE, LIBERDADE, DIREITO DE SER RESPEITADO, ASSIM COMO VER RESPEITADO A SUA MORADIA, VOCÊ ACHA IMPORTANTE ESTUDAR OS DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA? EM QUE ESSE ESTUDO PODE INFLUENCIAR NA SUA VIDA COMO FORMA DE OBTER CONSCIÊNCIA DE SEUS DIREITOS ENQUANTO SER HUMANO?
