



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DE  
MESTRADO PROFISSIONAL ENSINO DE HISTÓRIA –  
PROFHISTÓRIA**

---

**LEONY VILLELA VILAR**

**O LUGAR DA MORTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: O HOMO SACER COMO  
SUJEITO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

---

Campo Grande/MS  
2022

**LEONY VILLELA VILAR**

**O LUGAR DA MORTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: O HOMO SACER COMO  
SUJEITO NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientadora: Professora Doutora Sandra Cristina de Souza

Campo Grande/MS

2022

V747L Vilar, Leony Villela

O lugar da morte no ensino de história : o homo sacer como sujeito no ensino fundamental / Leony Villela Vilar. – Campo Grande, MS: UEMS, 2022.

119 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Ensino em História – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2022.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Sandra Cristina de Souza.

1. História – Ensino. 2. Cidadania e direitos humanos. 3. Espaço escolar  
- Saberes e práticas I. Souza, Sandra Cristina de
- II. Título

CDD 23. ed. - 372.89

**O LUGAR DA MORTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: O HOMO SACER COMO SUJEITO NO ENSINO  
FUNDAMENTAL II**

**LEONY VILLELA VILAR**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ENSINO DE HISTÓRIA

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Sandra Cristina de Souza (Presidente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof.<sup>a</sup>. Dra. Célia Maria Foster Silvestre  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. Paulo Marcos Esselin  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 23 de março de 2022.

Para minha sobrinha, Amanda Villela,  
que coloriu minha vida  
Para meu sobrinho, Miguel Villela,  
que me ensina o valor da pureza

*In Memoriam*

Para Sophie Lieberstein,  
que ainda está presente nas minhas estantes de  
livros, na minha alma, na voz que escuto no  
silêncio, nas histórias que passeiam em meu  
coração, nos sonhos que viraram brisa e no  
meu amor por este mundo.

## AGRADECIMENTOS

Para que a realização desta dissertação fosse possível, além dos esforços pessoais e profissionais, contei com a ajuda de algumas pessoas e instituições e, neste espaço, agradeço:

À professora Sandra Cristina de Souza, minha orientadora, que partilhou comigo os avanços e recuos no percurso desta pesquisa com paciência e escuta generosa.

Aos meus professores e professoras da UEMS, pela agradável jornada que foi este mestrado.

Às professoras Verena Alberti e Carina Martins Costa, pelo acolhimento na disciplina optativa que fiz na UERJ e que me trouxeram ideias, apontamentos e conhecimento que me levaram a um lugar que não imaginava.

Aos meus alunos e alunas, cujos sonhos são o combustível diário da vida de um professor.

Aos professores e professoras que passaram pela minha vida, em especial a professora Mariluce Bittar (*in memorian*) e o professor padre Geraldo Grendene (*in memorian*), que me infundiram o amor pela educação e pelos jovens.

Aos padres Giulio Boffi, Giuseppe Crevacore (*in memorian*) e Walter Bocchi (*in memorian*), grandes apoiadores da minha jornada estudantil.

Aos meus amigos e amigas Stephanie Parada, Gabriela França, Andressa Arce, Vânia Maria, Emanuelle Alves, Guilherme Scarcelli e Thiago Nascimento, que em vários momentos foram incentivadores da minha vida acadêmica.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul pelo apoio institucional e pelo fomento do Programa Institucional de Bolsas (PIBAP/UEMS), recurso fundamental que garantiu minha permanência no programa.

Encheram a terra de fronteiras, carregaram o céu de bandeiras, mas só há duas nações – a dos vivos e dos mortos.

**Mia Couto**

O cisco tem agora para mim uma importância de Catedral.

**Manoel de Barros.**



## RESUMO

VILAR, Leony Villela. **O lugar da morte no ensino de História: O *homo sacer* como sujeito no ensino fundamental**. 120f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campus de Campo Grande. Campo Grande, 2022.

**RESUMO:** Este trabalho consiste na análise do lugar da morte e da violência no Ensino de História, desenvolvido no Ensino Fundamental II, em abordagens sob a ótica dos Direitos Humanos. Discutir-se-á o dilema da presença de corpos matáveis, do luto e as representações e saberes acerca da morte nos conteúdos desenvolvidos na disciplina. Nessa perspectiva, analisamos a necessidade de se fazer refletir sobre a potencialidade do conceito de dignidade humana para apreensão e análise das dinâmicas de violência e morte, e ainda, a presença destas nos saberes que são aplicados no ensino de História. E, além disso, buscamos identificar se existe um reconhecimento do *Homo Sacer*, na perspectiva repensada por Giorgio Agamben, por parte de estudantes e professores, como sujeito da História. Por fim, apresentamos como produto uma sequência didática, contendo uma abordagem sensível e focada na dignidade humana, considerando a presença da morte e da violência, objetivando que ambos passem a se fazer presentes, de forma pontual, em sintonia com a Base Nacional Curricular Comum, nas aulas de História. Para o desenvolvimento da pesquisa, a partir da perspectiva teórica apresentada, foi empregada a metodologia da história oral com alunos e professores para análise de um duplo procedimento: por um lado entender a subjetivação das temáticas, e por outro, analisar as formas como esses saberes são abordados e as relações de poder que estabelecem esse processo. Perseguindo esses pressupostos metodológicos, utilizamos também como fontes a bibliografia pertinente ao tema, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos. Foi evidenciado com as entrevistas e análise dos documentos pertinentes, uma dificuldade em se abordar as temáticas que envolvem o luto e a morte e a politização desses fenômenos nas aulas de História do Ensino Fundamental, principalmente na ligação daqueles com o princípio da Dignidade Humana.

**Palavras-chave:** Ensino de História; Saberes e práticas no espaço escolar; Cidadania e Direitos Humanos; Morte, Violência e Luto; Biopolítica.

## **ABSTRACT**

**ABSTRACT:** This work consists of the analysis of the place of death and violence in History Teaching, developed in Elementary School II, in approaches from the perspective of Human Rights. The dilemma of the presence of killable bodies, mourning and the representations and knowledge about death in the contents developed in the discipline will be discussed. In this perspective, we analyzed the need to reflect on the potential of the concept of human dignity for apprehending and analyzing the dynamics of violence and death, and also, the presence of these in the knowledge that is applied in the teaching of History. And, in addition, we seek to identify whether there is a recognition of Homo Sacer, in the perspective rethought by Giorgio Agamben, by students and teachers, as a subject of History. Finally, we present a didactic sequence as a product, containing a sensitive approach focused on human dignity, considering the presence of death and violence, aiming for both to become present, in a punctual way, in line with the Common National Curricular Base. , in History classes. For the construction of the research, from the theoretical perspective presented, the methodology of oral history was used with students and teachers to analyze a double procedure: on the one hand to understand the subjectivation of the themes, and on the other hand, to analyze the ways in which this knowledge is addressed and the power relations that establish this process. Pursuing these methodological assumptions, we also used as sources the bibliography relevant to the theme, the National Curriculum Parameters and the National Guidelines for Education in Human Rights. It was evidenced with the interviews and analysis of the pertinent documents, a difficulty in approaching the themes that involve mourning and death and the politicization of these phenomena in the History classes of Elementary School, mainly in the connection of those with the principle of Human Dignity.

**Keywords:** Teaching History; Knowledge and practices in the school space; Citizenship and Human Rights; Death, Violence and Mourning; Biopolitics.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Perfil básico dos participantes da pesquisa.....	45
<b>Quadro 2</b> - Objetos e habilidades de conhecimento do 9º ano do ensino Fundamental II.....	90

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC– Base Nacional Curricular Comum

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PNDH-3 – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNDL - Programa Nacional do Livro Didático e do Material Didático

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

SEDUC/MT – Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPITULO 1: HOMO SACER COMO SUJEITO DA HISTÓRIA ENSINADA .....</b>	<b>20</b>
1.1 A figura do homo sacer na história do brasil e na sala de aula.....	33
1.2 O luto como forma de se reconhecer a precariedade .....	35
<b>CAPÍTULO 2: APRESENÇA DO LUTO E DA MORTE NO CURRÍCULO E SABERES DE PROFESSORES E ESTUDANTES NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II .....</b>	<b>39</b>
2.1 Memória, alteridade, dialogismo e a morte do <i>homo sacer</i> .....	40
2.2 Os participantes da pesquisa .....	44
2.3 A morte como assunto necessário.....	45
<b>CAPÍTULO 3: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, ENSINO DE HISTÓRIA, DISCIPLINA E CULTURA ESCOLAR. ....</b>	<b>61</b>
3.1 Os direitos humanos no ensino de história .....	61
3.2 Os direitos humanos: sua trajetória e tendências .....	64
3.3 O ensino de história e os conceitos de disciplina escolar .....	70
3.4 A cultura escolar e a violência do biopoder.....	74
<b>CAPÍTULO 4:SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O HOMO SACER COMO SUJEITO DA HISTÓRIA .....</b>	<b>79</b>
4.1 Interdisciplinaridade, literatura e abordagens de temas sensíveis no ensino de história. ....	81
4.2 Produto: aspectos gerais da sequência didática .....	85
4.3 Sequência didática: a leitura coletiva.....	87
4.4 Planos de aula .....	89
4.5 Considerações finais sobre a sequência didática. ....	93
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>95</b>

<b>FONTES .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>105</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste na análise do lugar da morte e da violência no Ensino de História, desenvolvido no Ensino Fundamental II, em abordagens sob a ótica dos Direitos Humanos. Discutir-se-á o dilema da presença de corpos matáveis, do luto e as representações e saberes acerca do extermínio nos conteúdos desenvolvidos na disciplina. Nessa perspectiva, analisamos a necessidade de se fazer refletir sobre a potencialidade do conceito de dignidade humana para apreensão e análise das dinâmicas de violência e morte, e ainda, a presença destas nos saberes que são aplicados no ensino de História. E, além disso, identificar se existe um reconhecimento do *Homo Sacer*, na perspectiva repensada por Giorgio Agamben, por parte de estudantes e professores, como sujeito da História. Por fim, uma sequência didática será apresentada, contendo uma abordagem sensível e focada na dignidade humana, considerando a presença da morte e da violência, objetivando que ambos passem a se fazer presentes, de forma pontual, e em sintonia com a Base Nacional Curricular Comum.

Primeiramente, para explicar a trajetória que me trouxe a abordar esse tema, devo esclarecer que minha formação inicial foi em Filosofia, na Universidade Católica Dom Bosco em Campo Grande/MS. Após alguns anos de curso, migrei para o curso de História na UFMS e, por fim, retornei à UCDB onde me formei. Após esse período, ingressei na Polícia Militar de Mato Grosso do Sul, lugar onde trabalhei por 10 anos. Por fim, fiz o curso de Direito na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

No curso de Direito é que tive maior contato com a obra de Giorgio Agamben e de Hannah Arendt, cujo suporte teórico aprofundei neste trabalho para correlacionar o conceito de *homo sacer* ao ensino de História.

Com relação ao objeto não foi eu quem o escolhi, foi este que me escolheu, pois busquei diversos caminhos e em nenhum tive a força de espírito para investigação que encontrei aqui. Primeiro, com relação ao luto, à morte e à violência, que encarei em diversos momentos de minha jornada, em variados ambientes, e percebi, aos enfrentá-los, que falar sobre essas coisas é um privilégio. Nos caminhos que percorri, a dor, o espanto e o pedido de socorro deveriam ser contidos. Falar sobre o luto, violência e morte é um privilégio que, por circunstâncias especiais, só possui quem tem direito à voz.

A morte parte o nosso coração e é socialmente desconfortável na comunidade urbana ocidental. O tabu em volta da morte é uma camada extra de dor, desnecessária, com a qual devemos lidar. Logo depois dos primeiros dias de solidariedade, a pessoa que encarou uma violência extrema ou a morte é instada a seguir adiante. Bola para a frente! Vida que segue!

Mas ir para onde? E tem que ser agora? O mundo não nos ensina nada sobre o sofrer e o morrer. A imprensa marrom<sup>1</sup> jorra o sangue da violência todos os dias, uma morte escancarada, mas a dor nos é desconhecida.

O que a sociedade oferece além de alguns cravos na despedida é a urgência de seguir adiante. E a imposição de alguns limites aleatórios e difíceis de entender: a hierarquia das perdas, por quem sofrer, a hora de chorar, o tempo e a dose certa para dor.

Mas a pandemia do coronavírus nos jogou contra a parede. Continuaremos a não falar da dor? É possível desviar os olhos dos problemas de gestão, saúde pública e da violência do biopoder? Estamos longe do fascismo e da violência de Estado que nos enxerga apenas como números? O mundo desabou em dois anos, coincidentemente no mesmo período em que fazia minha pesquisa para este trabalho de mestrado, iniciado em 2020 e, com uma única aula presencial por causa do distanciamento social exigido pelas autoridades sanitárias, finalizado em 2022.

Neste contexto, entendendo a História como disciplina chave para se construir paralelos no campo da Educação em Direitos Humanos. E das reflexões acerca da morte, da violência e do luto, surge uma possibilidade oriunda de uma expressão recorrente na resolução que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos: o termo “dignidade humana”.

É a partir do conceito de dignidade humana que buscamos compreender a morte no âmbito do ensino de História. Fez-se necessário se perguntar se os corpos vulneráveis e mortos pela violência estão presentes nas abordagens da disciplina, no currículo e se eles guardam relação com os professores e estudantes em seus cotidianos.

Para tanto, utilizamos as noções de vida nua e *homo sacer* (AGAMBEN, 2010), necropolítica (MBEMBE, 2018) e biopoder (FOUCAULT, 2010) com as quais buscamos dar conta de um duplo processo: por um lado analisar a subjetivação e identificação dos professores e estudantes diante das temáticas, da produção social e cultural das relações de violência, do luto e da morte dentro do ensino de História e por outro propor a reflexão sobre os processos de produção de vitalismo e morte informados pelas relações de biopoder e necropolítica. E da articulação destes dispositivos, indicamos uma abordagem com ênfase nos Direitos humanos, em especial no princípio da dignidade humana, e na produção de sentido no ensino de História.

---

<sup>1</sup> Imprensa marrom é uma expressão do meio jornalístico de cunho pejorativo, utilizada popularmente no Brasil para se referir à imprensa sensacionalista.



Durante curso ministrado no *Collège de France*, em aulas entre os meses de janeiro e março de 1976, especificamente na aula de 17 de março<sup>2</sup>, Michel Foucault apresentou a tese de que a assunção da vida pelo poder, exercida através da tomada do poder sobre o homem enquanto ser vivo, resultou numa mudança significativa na relação entre o poder soberano e a vida de seus súditos. Para o filósofo, no entanto, a grande transformação ocorreu no século XIX, quando uma mudança significativa é operada, proporcionando uma nova tecnologia de poder. Em prol do “futuro da espécie” e da “vitalidade do corpo social”, o Estado passa a se preocupar com a saúde e higiene das pessoas, dando origem à noção de população e ao estabelecimento daquilo que Foucault nomeou como biopolítica (FOUCAULT, 2010, p. 201-222).

Hannah Arendt, assim como Foucault, apontou a vitória do animal *laborans*<sup>3</sup> que elevou a vida biológica ao centro dos interesses políticos. Para ela, foi a partir dessa apropriação da vida pela política que podemos entender a origem do totalitarismo e a glorificação da violência em si (ARENDR, 2015).

E, em Giorgio Agamben, temos uma tentativa de demonstrar como a assunção da vida pelo poder expôs a vida humana à categoria de “vida nua”. Vida nua é *uccidibili*<sup>4</sup>. Que se pode deixar morrer e que, ao ser levada para fora da jurisdição humana, tem como paradigma maior a vida no campo de concentração. (AGAMBEN, 2010).

Daí sai o grande problema deste trabalho: onde a vida nua, a *uccidibili*, a biopolítica (FOUCAULT, 2010) e a necropolítica<sup>5</sup> estão presentes na História ensinada? Quem é o *homo sacer* nas aulas de História? Por essas perguntas entendemos que não questionamos o quanto professores e estudantes sabem sobre esses conceitos, não se trata de abordá-los especificamente nas aulas. A preocupação é como eles entendem a História sendo sujeitos dessas categorias.

Podemos afirmar, portanto, que o objetivo geral da pesquisa consistiu na verificação da presença da violência, da morte e do luto no ensino de História dentro dos anos finais do Ensino Fundamental. Especificamente, buscamos analisar a presença do *homo sacer* e da

---

<sup>2</sup> Editadas no Brasil com o título “Em defesa da sociedade” (FOUCAULT, 2010)

<sup>3</sup> No livro a “A condição Humana”, Hannah Arendt se propõe a examinar o que é específico e o que é genérico na condição humana, através do estudo de três atividades fundamentais que integravam a vida ativa: labor, trabalho e ação. O labor é uma atividade assinalada pela necessidade e concomitante a futilidade do processo biológico, do qual deriva, uma vez que é algo que se consome no próprio metabolismo, individual ou coletivo. Por ser a atividade que os homens compartilham com os animais, Hannah Arendt qualifica-a como a do animal *laborans*. (ARENDR, 2015).

<sup>4</sup> Que seria matar ou provocar a morte de modo violento. Corresponde à exterminável, conforme nota do tradutor. (AGAMBEN, 2010, p.185).

<sup>5</sup> Formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte. (MBEMBE, 2018, p.71).

morte nas aulas de História e suas relações com o princípio da dignidade humana, procuramos entender, utilizando as entrevistas com alunos e professores, se há uma negação da morte e da violência nos saberes da disciplina e se a questão dos Direitos Humanos é abordada em sala de aula. Por fim, analisamos a possibilidade de se aproximar de temas sensíveis como a morte e a violência nas aulas de História sem que isso escandalize ou traga traumas ao nosso público. Após essas reflexões, foi proposta uma Sequência Didática elaborada para o 9º ano do ensino fundamental, contendo uma abordagem sensível e focada na dignidade humana, considerando a presença da morte e da violência de forma pontual, em sintonia com a Base Nacional Curricular Comum e em interdisciplinaridade com a Literatura.

A partir da perspectiva teórica proposta, a pesquisa teve o objetivo de demonstrar a presença (ou ausência) da morte e da violência no currículo e saberes do Ensino de História por um duplo processo: por um lado entender a subjetivação das temáticas, e por outro, analisar as formas como esses saberes são abordados e as relações de poder que o estabelecem. Sendo assim, no primeiro capítulo buscamos apresentar o suporte teórico utilizando, no objetivo de esclarecer qual morte e luto estamos tratando: a morte do *homo sacer*.

A demonstração dos saberes, poderes e modos de subjetivação que o biopoder e a necropolítica produzem, além da reflexão acerca da politização do luto ocorreu no segundo capítulo. Nesta parte é que fazemos uso do aporte testemunhal buscando a demonstração do objetivo buscado.

Ouvi colegas e estudantes em uma entrevista semiestruturada, onde pude investigar suas dores, desafios e sentimentos diante da violência e da morte nos saberes escolares e suas subjetivações frente aos aviltamentos sofridos e compartilhados em seu ambiente de trabalho. Isso ocorreu no intuito de compreender os discursos que são produzidos em constante diálogo com fatores sociais, culturais e históricos. Assumi, como referencial teórico-metodológico, os conceitos de dialogismo e alteridade de Mikhail Bakhtin (2011). O critério para ouvir os professores foi o de lecionarem para o Ensino Fundamental II. Quanto aos estudantes, optei por ouvir os alunos do 9º ano do ensino fundamental da escola estadual José Salmen Hanze, em Rondonópolis. Não se trata de uma pesquisa de amostragem, o intuito é buscar a memória pessoal que, como Ecléa Bosi demonstra, são também uma memória social, familiar e grupal (BOSI, 1994).

Perseguindo esses pressupostos metodológicos elegemos ainda como fontes de pesquisa dos temas tratados: bibliografia pertinente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação

em Direitos Humanos. Todos estes elementos foram utilizados ao longo do trabalho para fundamentar as propostas postas, sempre em busca de uma melhor compreensão dos objetivos que propomos.

A proposta do terceiro capítulo se deu na abordagem crítica da questão da educação em Direitos Humanos alinhada aos conceitos de disciplina, cultura escolar e a violência do conceito foucaultiano de biopoder dentro do ensino de História. Em contraste com o impacto do conservadorismo na Educação brasileira, que ataca sistematicamente educadores e repelem temáticas afeitas aos Direitos Humanos, propomos uma pesquisa com dimensão sensível, sentimental, emotiva e afetiva com relação aos sujeitos. Desta maneira, escolhemos a realização de uma Dissertação com o objetivo fundamental de conjugar dois campos discursivos: o aparato teórico a respeito do lugar da morte e da violência no Ensino de História, considerando as subjetivações diante das temáticas e, ao mesmo, buscar compreender como esta temática se dá em uma análise sobre a produção de sentido em práticas de letramento na História ensinada, operando com a concepção de produção ideológica constituída em um tempo-espaço sócio-histórico situado, em seu sentido micro, na escola e sala de aula, em seu sentido macro, Estado, políticas públicas, currículo etc.

Por fim, a proposta de um produto no quarto capítulo: a sequência didática, com a inserção da temática dentro do plano de ensino em aulas do 9º ano do Ensino Fundamental em interdisciplinaridade com a Literatura. O objetivo foi o de enfatizar a colocação do corpo vulnerável, do sensível, das dores, dos sofrimentos, dos afetos e dos sentimentos como lugares para o ensino de História, pretendendo, desta forma, contemplar às reflexões sobre a dignidade humana, estabelecida pelas Diretrizes Nacionais para Formação em Direitos Humanos.

Este trabalho foi concebido inicialmente como uma proposta de reflexão acerca de uma suposta sanguinosa mistificação de uma nova ordem planetária, traçando paralelos entre as relações de poder, morte e luto ocorridas na História com as reflexões propostas pelos conteúdos da disciplina de História no Ensino Fundamental.

Contudo, uma advertência metodológica pertinente à análise das relações de poder proposta no trabalho é de que este tem por ambição uma analítica do poder e menos uma teoria do poder. Entendemos que é necessária uma ênfase em como o poder se realiza e se manifesta e menos sobre o que ele é. Ou seja, significa destacar sobre como o poder funciona, menos sobre sua natureza.

## CAPÍTULO 1:

### O HOMO SACER COMO SUJEITO DA HISTÓRIA ENSINADA

[...] não parece que faltam no mundo de hoje situações ou condições que nos suscitem desconforto e indignação e nos produzam inconformismos.”  
(SANTOS, 1999.p. 197)

Entre inumeráveis pontos de vista, não é difícil concordar com a afirmação acima, de Boaventura de Sousa Santos. Entre essas situações, interessa-nos focalizar, neste trabalho, um ponto que causa certo desconforto a todos (educadores, pais, estudantes, profissionais da saúde, velhos, jovens, crianças): a morte. Trata-se de um tema que não só envolve aspectos delicados de múltiplas afetações, mas também a ignorância de como lidar com o fim da existência e com os sentimentos dos sobreviventes.

A obra de Philippe Àries, “A história da morte no ocidente”, traz a morte, no passado, como um evento público e social, ou seja, que fazia parte da vida de todos, que inclusive contava com a participação de crianças nos eventos funerários. Hoje, no entanto, a morte é afastada do cotidiano. Não temos mais monumentos funerários, estátuas, afrescos e câmeras mortuárias. Retirou-se o luto e a liturgia pública das funerárias, em oposição a uma exaltação da violência em si. Para Debray, a “morte de Deus” não passou de um episódio, mas a “morte do Homem” já é uma peripécia mais grave:

Filha dos dois óbitos precedentes, a morte da morte daria um golpe decisivo na imaginação. Esconder as agonias no hospital, as cinzas no columbário, escamotear o que causa pavor sob a luz artificial e as maquiagens do funeral home, é embotar nosso sexto sentido do invisível e, por efeito indireto, os outros cinco. Com efeito, perder de vista o insustentável é diminuir a perturbante atração da sombra e seu oposto, o valor de um raio de luz. A domesticação do real apresentado sob forma de modelo teórico e técnico, sem lesar nossos bastonetes retinianos, torna a utilização deles menos urgente. Menos vital e menos fruidora. Fazendo abstração das “coisas em si mesmas” teremos, em breve, a anestesia dos sentidos. Fim da encarnação, redução da morte a um acidente, estiolamento do júbilo do ato de ver, tal seria para amanhã o encadeamento dos perigos. A melancólica passividade do visual é, talvez, o que vai restar ao olhar demasiado protegido, quando o esqueleto e o pútrido, o fétido e o umbroso vierem a desaparecer do salubre horizonte cotidiano (DEBRAY, 1993, p. 36).

Para Régis Debray “o nascimento da imagem está envolvido com a morte” (DEBRAY, 1993, p. 20). As artes plásticas representavam um terror domesticado na imaginação e no espírito, enquanto a morte arcaica se recusava a ideia de nada para prolongar a vida. Para o autor, se a morte se apaga de nossa vida social, sua imagem também desaparece assim como nossa necessidade de reflexão e introspectiva sobre essas imagens.

Porém, não tratamos de todo e qualquer tipo de morte, imagem ou luto neste trabalho. Falaremos da morte de pessoas matáveis para História, para o Estado e para sociedade, e do luto dos esquecidos e marginalizados, falaremos da morte do *Homo Sacer*.

Para isso, iniciamos com a constatação de Giorgio Agamben (2010) que para os gregos não existia um termo para traduzir o que chamamos de “vida”. Eles usavam duas palavras distintas, semântica e morfológicamente: “*zôe* que exprimia o simples fato de viver comum a todos os seres vivos (animais, homens e deuses)” e a vida politicamente qualificada, *bíos*, que indicava a forma ou maneira de viver de um grupo (AGAMBEN, 2010, p. 9).

A simples vida natural é excluída, no mundo clássico, da *polis* propriamente dita e é posta como mera vida reprodutiva ao âmbito da *oikos*. Agamben afirma que no início de seu livro “A Política”, Aristóteles é cuidadoso ao distinguir *oikonómos*, que seria um chefe de um empreendimento, e “o *despótes*, um chefe de família, que se ocupam da reprodução da vida e de sua subsistência, do político e escarnece daqueles que imaginam que a diferença entre eles seja apenas de quantidade e não de espécie.” (AGAMBEN, 2010, p. 10).

Em referência a esta definição, no final de “a vontade de saber” (FOUCAULT, 2014) trata do processo, em limiares da Idade Moderna, em que a vida natural começa a ser incluída nas estruturas do poder estatal e a política se transforma em biopolítica: por milênios, o homem permaneceu o que era para Aristóteles: “um animal vivente e, ainda, capaz de existência política; o homem moderno é um animal em cuja política está em questão a sua vida de ser vivente” (FOUCAULT, 2014, p.127).

Há certo fascínio, amor ou horror nos estudos do Estado, segundo Foucault. Para ele, há uma supervalorização do problema do Estado essencialmente sob duas formas: uma forma imediata, afetiva e trágica e uma segunda que supervaloriza o problema do Estado e sob uma forma paradoxal, é redutora, ao analisar o Estado em certo número de funções, como, por exemplo, o desenvolvimento das forças produtivas e as relações das forças de produção. Para ele, o Estado hoje nunca teve uma unidade, individualidade, funcionalidade rigorosa ou até mesmo essa importância. Para ele, o que é importante analisar não seria uma estatização da sociedade, mas o que chama de “governamentalização” do Estado (FOUCAULT, 2014).

A construção de uma genealogia do poder que se funda uma ideia de governabilidade, para Foucault, observa as tecnologias de dominação que se realizam através de mecanismos jurídicos, de segurança e disciplinares que não se excluem, mas complementam-se em diversas técnicas.

Talvez fosse possível, de modo totalmente global, grosseiro e, por conseguinte, inexato, reconstruir as grandes formas, as grandes economias de poder no Ocidente

da seguinte maneira: primeiro, o Estado de justiça, nascido numa territorialidade do tipo feudal, que corresponderia grosso modo a uma sociedade da lei – leis consuetudinárias e leis escritas, -, com todo um jogo de compromissos e litígios; depois o Estado administrativo, nascido numa territorialidade de tipo fronteiriça, e não mais feudal, nos séculos XV e XVI, esse Estado administrativo que corresponde a uma sociedade de regulamentos e de disciplinas; e, por fim, um Estado de governo que já não é essencialmente definido por sua territorialidade, pela superfície ocupada, mas por uma massa: a massa da população, com seu volume, sua densidade, com, é claro, o território no qual ela se estende mas que, de certo modo não é mais que um componente seu. E esse Estado de governo, que tem essencialmente por objeto a população e que se refere [a] e utiliza a instrumentação do saber econômico, corresponderia a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2008, p. 145-146).

Segundo Foucault, o “limiar de modernidade biológica de uma sociedade situa-se no ponto em que a espécie e o indivíduo enquanto simples corpo vivente tornam-se a aposta que está em jogo nas suas estratégias políticas.” Na obra “segurança, território e população” (FOUCAULT, 2008), o autor foca na questão da passagem do “Estado territorial” ao “Estado população” e o conseqüente aumento da importância da vida biológica e da saúde da nação como problema do poder soberano.

Ele exemplifica essa questão de poderes que se opõem e se aproximam com os mecanismos criados para controle da hanseníase, da peste e da varíola em diferentes momentos da história do Ocidente. Para a hanseníase foram utilizados interdições e decretos, nas quais se traziam demarcações binárias, separando doentes de não doentes. Já nos séculos XVI e XVII os regulamentos relativos à peste foram diferentes, com medidas sanitárias e técnicas disciplinares. No século XVIII, para a varíola, o problema foi acionar os aparelhos de segurança, quantificar os doentes, os efeitos da doença sobre a população, taxas de mortalidade - problemas distintos da exclusão (hanseníase) e da quarentena (peste).

Foucault afirma que essas técnicas de exercício de poder não se excluem, tampouco são sucessivas, uma vez que a “segurança é uma certa maneira de acrescentar, fazer funcionar, além dos mecanismos propriamente da segurança, as velhas estruturas da lei e da soberania” (FOUCAULT, 2008, p. 14).

Já nas palestras de seu curso no *Collège de France* do dia 17 de março de 1976 (FOUCAULT, 2010), o autor apresentou a tese de que a assunção da vida pelo poder, exercida através da tomada de poder sobre o homem enquanto ser vivo, resultou numa mudança significativa na relação entre o poder soberano e a vida de seus súditos. Afirma que o efeito do poder soberano sobre a vida só se exerce a partir do momento em que o soberano pode matar, sendo que, em última análise, é o direito de matar é que detém efetivamente em si a essência do direito do soberano sobre a vida, tratando-se essencialmente de um direito de espada.

Para Foucault, no entanto, a grande transformação ocorreu no século XIX, quando uma mudança significativa é operada, propiciando uma nova tecnologia de poder. Em prol do “futuro da espécie” e da “vitalidade do corpo social”, o Estado passa a se preocupar com a saúde e higiene das pessoas, dando origem à noção de população e ao estabelecimento daquilo que Foucault nomeou como biopolítica.

Ao que essa nova técnica de poder não disciplinar se aplica é – diferentemente da disciplina, que se dirige ao corpo – a vida dos homens, ou ainda, se vocês preferirem, ela se dirige não ao homem-corpo, mas ao homem vivo, ao homem ser vivo; no limite, se vocês quiserem, ao homem-espécie. Mais precisamente, eu diria isto: a disciplina tenta reger a multiplicidade dos homens na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que devem ser vigiados, treinados, utilizados, eventualmente punidos. E, depois, a nova tecnologia que se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc. Logo, depois de uma primeira tomada de poder sobre o corpo que se fez consoante o modo da individualização, temos uma segunda tomada de poder que, por sua vez, não é individualizante, mas que é massificante, se vocês quiserem, que se faz em direção não do homem-corpo, mas do homem-espécie. Depois da anatomopolítica do corpo humano, instaurada no decorrer do século XVIII, vemos aparecer, no fim do mesmo século, algo que já não é uma anatomopolítica do corpo humano, mas eu chamaria de biopolítica da espécie humana.

De que se trata essa nova tecnologia do poder, nessa biopolítica, nesse biopoder que está se instalando? Eu lhes dizia em duas palavras há pouco: trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade e uma população etc. (FOUCAULT, 2010, P. 204).

Nota-se, ao fim da citação, que a passagem do modelo disciplinar, individual, a um modelo normativo de segurança, totalizante, segundo o autor, se faz por meio da introdução de um novo conceito: a noção de população, que é múltipla, porém numerável.

Daí o Estado se interessou em estabelecer políticas visando sanear o corpo da população, por meio de intervenções higienistas e eugênicas que, sob o manto humanitário de proteção à vida, revelou ao mundo não o decréscimo da violência, mas o surgimento de uma tanatopolítica.

Há uma clara relação entre a inclusão da vida e da morte nos cálculos do poder e a exclusão desta mesma vida/morte na forma de genocídio e do extermínio dos grupos. O cuidado com a vida trouxe também a exigência contínua de morte em massa.

Foucault estabelece ao Estado, ao fim da palestra, uma função de racismo que fragmenta a população em uma mistura de raças e grupos, agindo na divisão no interior do contínuo biológico que se dirige ao biopoder. A biopolítica investirá sobre a vida por meio de um poder normalizador que inclui e exclui pessoas e categorias (sociais, étnicas, culturais etc). Com base em padrões normalizadores e em nome dos que devem viver, estipula-se quem deve morrer (FOUCAULT, 2010).

Por outro lado, antes das obras citadas de Foucault, Hannah Arendt havia escrito “A condição humana” (ARENDR,2015), onde analisou o processo que leva o homo *laborans* e, com este, a vida biológica como tal, a ocupar progressivamente o centro da cena política do homem moderno. Para Agamben (2010), a falta de diálogo entre os textos de Foucault e Arendt, apesar de ambos tratarem do primado da atuação da vida natural sobre a ação política, mostra a dificuldade que este pensamento teve para superar resistências.

E ainda, segundo Agamben, curiosamente, em “A Condição Humana”, Arendt não faz relações com suas próprias análises do poder totalitário (nas quais estão ausentes qualquer perspectiva biopolítica), quanto a circunstância, também peculiar, de que Foucault jamais colocou sua teoria sob a perspectiva dos campos de concentração e das estruturas dos grandes estados totalitários dos anos de 1900.

A despeito da noção de biopolítica<sup>6</sup>, Arendt fala sobre a vitória do *animal laborans* que elevou a vida biológica ao centro dos interesses políticos. Para ela, foi a partir dessa apropriação da vida pela política que podemos entender a origem do totalitarismo e a glorificação da violência em si:

Nessas condições, a única coisa que sobrevive é o mero esforço do trabalho, que é o esforço de se manter vivo, e desaparece a relação com o mundo como criação do homem. O homem isolado que perdeu o seu lugar no terreno político da ação é também abandonado pelo mundo das coisas, quando já não é reconhecido como *homo faber*, mas tratado como *animal laborans* cujo necessário “metabolismo com a natureza” não é do interesse de ninguém. É aí que o isolamento se torna solidão. A tirania baseada no isolamento geralmente deixa intactas as capacidades produtivas do homem; mas uma tirania que governasse “trabalhadores”, como por exemplo o domínio sobre os escravos na Antiguidade, seria automaticamente um domínio de homens solitários, não apenas isolados, e tenderia a ser totalitária. Enquanto o isolamento se refere apenas ao terreno político da vida, a solidão se refere à vida humana como um todo. O governo totalitário, como todas as tiranias, certamente não poderia existir sem destruir a esfera da vida pública, isto é, sem destruir, através do isolamento dos homens, as suas capacidades políticas. Mas o domínio totalitário como forma de governo é novo no sentido de que não se contenta com esse isolamento, e destrói também a vida privada. Baseia-se na solidão, na experiência de não pertencer ao mundo, que é uma das mais radicais e desesperadas experiências que o homem pode ter. (ARENDR, 2015, p. 634)

Para a filósofa, a redução do homem à condição de “animal que trabalha” produz, em seu pensamento, a subordinação da política à gestão administrativa dos interesses privados de produção e consumo, visando à crescente oferta em abundância de bens materiais, limitando o

---

<sup>6</sup> Giorgio Agamben afirma que em “a condição humana”, Hannah Arendt não estabelece conexão com suas análises realizadas com relação ao poder totalitário, das quais estão ausentes qualquer noção ou perspectiva do conceito de biopolítica. (AGAMBEN, 2010, p.11).



espaço público a “uma economia do desperdício, na qual todas as coisas devem ser devoradas e abandonadas quase tão rapidamente quando surgem no mundo.” (ARENDT, 2015).

Imagino do que ao contrário do que afirma Agamben, há um vínculo, ainda que pouco explorado, entre a violência política contemporânea apresentada por Arendt em “Origens do Totalitarismo” (ARENDT, 2012) e a promoção da vida e da felicidade do *animal laborans* proposto em “A condição humana” (ARENDT, 2015).

A naturalização do homem nas relações políticas, à partir do século XIX, foi posta por Arendt como um “artificial crescimento do natural”(ARENDT, 2012, p. 33). É a industrialização que potencializa a vida ao estatuto político, transformando o *homo faber* – construtor do mundo e fabricante das coisas- em *animal laborans* (ARENDT, 2015).

Trata-se do mesmo fenômeno observado por Foucault que o chama de “assunção da vida pelo poder”, que, por Arendt, é situado numa transformação do espaço público e da experiência política pela introdução do *animal laborans* na esfera da ordem política. Tal fenômeno também determinou a ascensão da vida e dos interesses vitais da sociedade ou da população ao estatuto político, trazendo considerável aumento da violência na esfera política.

Os poderes da vida e da morte passam a ser exercidos nas fórmulas de cálculos administrativos e econômicos sobre a população, em que os constantes incentivos as necessidades das atividades do *animal laborans* tem como contrapartida o extermínio de grupos indesejáveis. Assim, para Hannah Arendt, enquanto a política moderna se destina a suprir e promover os interesses do *animal laborans*, temos outros seres humanos colocados ao denominador da vida nua<sup>7</sup>, expostos a morte.

Foucault coloca que esse “deixar morrer” pode ser realizado de forma direta ou indireta, como o fato de expor à morte, de multiplicar para alguns o risco de morte, ou simplesmente a morte política dada pela rejeição ou expulsão (FOUCAULT, 2010). Muito embora, na obra “Sobre violência” Hannah Arendt (2014) criticou a equação entre violência e poder, distinguindo no campo da ciência política os termos “poder”, “vigor”, “força”, “autoridade” e, por fim, “violência” (ARENDT, 2014, p. 59), ao afirmar que “poder e violência são opostos” (ARENDT, 2014, p. 73), ela não ignorava que violência possui um papel relevante nas relações políticas e que a política moderna foi operada como violência. A violência “biopolítica” para Arendt, seria o legado mais trágico das concepções naturalizadas do político e do homem.

---

<sup>7</sup> Agamben concentra sua pesquisa justamente neste ponto oculto de intersecção entre o modelo jurídico-institucional e o modelo biopolítico de poder. Para ele a biopolítica seria tão antiga quanto a exceção soberana e “ao colocar a vida biológica no centro de seus cálculos, o Estado moderno não faz mais, portanto, do que reconduzir à luz o vínculo secreto que une o poder à vida nua” (AGAMBEN, 2010, p. 14).

Giorgio Agamben afluí os pensamentos de Foucault e Arendt em sua tentativa de demonstrar que a assunção da vida pelo poder expôs a vida humana à categoria de “vida nua”. Vida nua, como dito, é *uccidibile*, que se pode deixar morrer e que, ao ser levada para fora da jurisdição humana, tem como paradigma maior a vida no campo de concentração. A origem da expressão remonta Walter Benjamin, que também ensina que o “estado de exceção” em que vivemos é a regra e devemos chegar a um conceito de História que corresponda a este fato. O diagnóstico de Benjamin, segundo Agamben, não perdeu sua atualidade uma vez que o poder hoje não tem outra forma de legitimação senão a emergência e remete em todo lugar e continuamente a ela, ao mesmo tempo em que trabalha secretamente para produzi-la. (AGAMBEN, 2017, p. 235).

A ideia de Agamben é a de que colocando a vida biológica no centro de seus cálculos, o Estado moderno “não faz senão reconduzir à luz o vínculo secreto que une o poder à vida nua.” a vida, no estado de exceção tornada normal, é a vida nua que separa, em todos os âmbitos, as formas de vida com relação à coesão delas numa forma-de-vida. (AGAMBEN, 2017, p. 235).

Desta forma, a distinção aristotélica entre *zôe* (vida nua) e *bíos* (vida política) revelaria, a partir da estrutura da exceção, uma implicação entre o simples viver na *polis*, fazendo com que a vida nua presente, na cultura e política ocidental, aquilo que funda a cidade dos homens, a produção de um corpo político.

O pensamento de Agamben tenta estabelecer a causalidade entre a estrutura de dominação totalitária e assunção da biopolítica no governo dos homens. Ele traz exemplos de inúmeros casos da confusão entre atos do poder executivo e atos do poder legislativo como características do estado de exceção. “um caso limite dessa confusão é o regime nazista em que, como Eichmann não cansava de repetir, ‘as palavras do Führer têm força de lei’ (AGAMBEN, 2004, p. 60-61).

Agamben vai ainda além, ao afirmar que há um ponto de encontro entre o modelo jurídico-institucional e o modelo político do biopoder, tendo como protagonista deste encontro a vida matável e insacrificável do *homo sacer*.

O *homo sacer* é apresentado por Agamben por meio de dois traços aparentemente contraditórios: a morte impune, pois quem o matasse não responderia por homicídio, e o veto ao sacrifício, face a impossibilidade de sua consagração, pois estaria destituído de ingressar na esfera do divino. O *homo sacer* era ao mesmo tempo incluído e excluído na legislação romana, residindo neste aspecto uma situação paradoxal, no qual a vida insacrificável, que se pode matar, é vida sacra (AGAMBEN, 2010, p. 84).

O pertencimento ao sagrado ocorre através da proibição do seu sacrifício e o pertencimento à comunidade por meio de sua matabilidade. Desta forma há uma exclusão dupla, tendo como resultado o não pertencimento do *homo sacer* nem ao mundo dos vivos, nem ao mundo dos mortos. O *homo sacer* é um excluído, que está fora da condição humana, mas também não pode passar para a divina. Essa zona de exclusão e indeterminação traz uma simetria entre o estado de exceção e o poder. Para Agamben, o *homo sacer* é a figura simetricamente oposta ao soberano (detentor do poder).

Aqui a analogia estrutural entre exceção soberana e *sacratio* mostra todo seu sentido. Nos dois limites extremos do ordenamento, soberano e *homo sacer* apresentam duas figuras simétricas, que têm a mesma estrutura e são correlatas, no sentido de que soberano é aquele em relação ao qual todos os homens são potencialmente homines sacri e *homo sacer* é aquele em relação ao qual todos os homens agem como soberanos. (AGAMBEN, 2010, p. 86).

Agamben observa essa proporção ao analisar a construção histórica de dignidade. Com base nos estudos que descrevem as cerimônias fúnebres dos reis franceses, após a morte do soberano, uma esfinge de cera, com a forma do rei, recebia todo o tratamento como se a pessoa do rei estivesse viva, com visitantes alinhados, médicos que simulavam o atendimento, em algo parecido com um teatro. Isso perdurava por semanas, quando só então o rei morria. Para alguns estudiosos, os dois corpos revelam o caráter perpétuo da soberania, por meio do qual a dignidade real sobreviveria à pessoa do seu portador.

No oposto está a figura do *homo sacer*, definido apenas pelo seu ser e sua intimidade com a morte, sem, contudo, pertencer ao mundo dos mortos. O *homo sacer* é uma estátua viva, como a do rei, e ambos revelam o aparecimento da vida nua para o mundo moderno.

A partir desta leitura, da complementaridade entre a figura do rei e do *homo sacer*, que Agamben faz uma nova reflexão sobre o mito da Fundação do Estado moderno e da inclusão da vida matável na *polis*. O Estado não funda apenas a cidade, mas a estrutura de soberania que mantém reunidos o soberano e a vida nua, a vida que pode ser banida.

O próprio Agamben reconhece que o conceito de “insacrificável” não dá conta de decifrar a violência que está em questão na biopolítica moderna. O *homo sacer* é insacrificável e pode, todavia, ser morto por qualquer um.

A dimensão da vida nua, que constitui o referente da violência soberana, é mais original que a oposição sacrificável/insacrificável e acena na direção de uma ideia de sacralidade que não é mais absolutamente definível através da dupla (que nas sociedades que conheciam o sacrifício, não possuía nada obscuro) idoneidade para o sacrifício/imolação nas formas prescritas pelo ritual. Na modernidade, o princípio da

sacralidade da vida se viu, assim, completamente emancipado da ideologia sacrificial, e o significado do termo sacro na nossa cultura dá continuidade à história semântica de *homo sacer* e não à do sacrifício (daí a insuficiência das desmistificações, ainda que justas, hoje propostas por várias partes, da ideologia sacrificial). O que temos hoje diante dos olhos é, de fato, uma vida exposta tal a uma violência sem precedentes, mas precisamente nas formas mais profanas e banais. O nosso tempo é aquele em que um week-end de feriado produz mais vítimas nas autoestradas da Europa do que uma campanha bélica; mas falar, a propósito disto, de uma “sacralidade do garde-rail”, é, obviamente, uma definição antifrástica. (AGAMBEN, 2010, p. 112-113).

Neste ponto de vista, o termo “holocausto” que constitui uma aura sacrificial aos judeus é, para Agamben, uma cegueira historiográfica. “O hebreu sob o nazismo é o referente negativo privilegiado da nova soberania biopolítica, um caso evidente de *homo sacer*, no sentido de uma vida matável e insacrificável.” O seu assassinato não constitui nada além da mera realização de uma “matabilidade” que é inerente a condição de hebreu como tal. É uma verdade difícil de ser aceita, mas os hebreus não foram sacrificados com a ideia de um grande e louco holocausto, mas como Hitler havia anunciado, “como piolhos”, ou seja, como vida nua. “A dimensão na qual o extermínio teve lugar não é nem a religião, nem o direito, mas a biopolítica” (AGAMBEN, 2010, p. 113).

Desta forma, o antigo conceito de *homo sacer* é reaproveitado no pensamento político moderno. Em uma análise sobre Direitos Humanos, Agamben, ao ler Hannah Arendt, compartilhou o espanto de que no sistema dos Estados-Nações, os chamados direitos humanos inalienáveis são desprovidos de qualquer tutela e de qualquer realidade ‘no mesmo instante em que não seja possível configurá-los como direitos dos cidadãos de um Estado’ (AGAMBEN, 2010, p. 123).

Nenhum paradoxo da política contemporânea é tão dolorosamente irônico como a discrepância entre os esforços de idealistas bem-intencionados, que persistiam teimosamente em considerar “inalienáveis” os direitos desfrutados pelos cidadãos dos países civilizados, e a situação de seres humanos sem direito algum. Essa situação deteriorou-se, até que o campo de internamento – que, antes da II Guerra Mundial, era exceção e não regra para os grupos apátridas – tornou-se uma solução de rotina para o problema domiciliar dos “deslocados da guerra”. (ARENDRT, 2012, p. 383).

Diante da perturbação de Arendt acerca da situação dos refugiados e apátridas, que perderam toda a qualificação e status jurídico, exceto ao fato de serem humanos, Agamben se propõe a refletir sobre a biopolítica da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), de modo a se compreender a essencial função histórica das declarações dos direitos, de modo a compreender também suas metamorfoses. estabelecendo uma crítica de

todos os grandes genocídios, incluindo o holocausto e o tráfico de pessoas escravizadas, no marco do desenvolvimento da modernidade. (AGAMBEN, 2010, p. 125)

Ao analisar os primeiros artigos da Declaração, Agamben afirma que “é justamente a vida nua natural, ou seja, o puro fato do nascimento, a apresentar-se aqui como fonte e portador do direito”. Para ele, a passagem da soberania régia, de origem divina, para a soberania nacional se faz por meio das declarações de direitos humanos. “São elas que asseguram o *exceptio* da vida na nova ordem estatal, que deverá suceder à derrocada do ancien régime” (AGAMBEN, 2010, p. 126).

É por meio das Declarações de Direitos Humanos que o “súdito” se transforma em cidadão – e as consequências biopolíticas dessa transformação somente hoje podemos começar a mensurar, uma vez que este é agora o portador da soberania.

De fato, os princípios de natividade e soberania eram separados no antigo regime (o nascimento dava origem apenas ao súdito), “mas agora unem-se irrevogavelmente no corpo do “sujeito soberano” para constituir o fundamento do novo Estado-Nação.” (AGAMBEN, 2010, p. 125). Para Agamben, compreender o desenvolvimento e a vocação nacional e biopolítica do Estado nos séculos XIX e XX passa por enxergar que em seu fundamento o homem não está como sujeito político, livre e consciente, mas, antes, a sua vida nua, o seu simples nascimento com ser vivo, que na passagem de súdito a cidadão, é investido pela soberania. Trata-se de uma ficção que transforma o nascimento imediatamente em nação, sem deixar resíduos entre ambos. Os direitos são atribuídos ao homem, somente na medida em que ele é o fundamento do cidadão (AGAMBEN, 2010, p. 125).

Concluimos, portanto, que o homem só tem direitos quando o seu nascimento integra a soberania política. Daí também se retira de Foucault, a ideia que ele trouxe em “Vigiar e Punir” de que a “humanização” das penas no Direito Penal não passa de um eufemismo na falha tentativa de se buscar uma racionalidade no direito do Estado de punir. (FOUCAULT, 2003).

Uma das características essenciais da biopolítica moderna (que chegará, no nosso século XX, à exasperação) é a sua necessidade de redefinir continuamente, na vida, o limiar que articula e separa aquilo que está dentro daquilo que está fora. Uma vez que a impolítica vida natural, convertida em fundamento da soberania, ultrapassa os muros do oikos e penetra sempre mais profundamente na cidade, ela se transforma ao mesmo tempo em uma linha em movimento que deve ser incessantemente redesenhada. Na *zoé*, que as declarações politizaram, devem ser novamente definidas as articulações e os liminares que permitirão isolar uma vida sacra. E quando, como tem já acontecido hoje, a vida natural for integralmente incluída na pólis, estes limiares irão se deslocar, como veremos, além das sombrias fronteiras que separam a vida da morte, para aí identificarem um novo morto vivente, um novo homem sacro. (AGAMBEN, 2010, p. 127-128).

Zygmunt Bauman afirma que o holocausto teve um “nítido sabor moderno” (BAUMAN, 2005, p. 70) ao refletir que os horrores da Alemanha nazista e seus genocídios ocorreram, “misteriosamente”, sem nenhum choque com as normas e instituições sociais da modernidade, para após concluir: “sem a civilização moderna e suas conquistas mais fundamentais, não teria havido holocausto” (BAUMAN, 2005, p. 111). Houve não apenas uma ilusão de uma sociedade “aparentemente pacífica e humana, legalista e ordeira”, mas “seu senso de segurança seria um fator poderosíssimo da sua ruína” (Idib, p. 111).

As vítimas de Hitler e de Stálin não foram mortas para a conquista e colonização do território que ocupavam. Muitas vezes foram mortas de uma maneira mecânica, enfadonha, sem o estímulo de emoções humanas – se quer o ódio. Foram mortas por não se adequarem, por uma ou outra razão, ao esquema de uma sociedade perfeita. Sua morte não foi um trabalho de destruição, mas de criação. Foram eliminadas para que uma sociedade humana objetivamente melhor -mais eficiente, mais moral, mais bela, pudesse ser criada. Uma sociedade comunista. Ou uma sociedade Ariana, racialmente pura. Nos dois casos, um mundo harmonioso, livre de conflitos, dócil aos governantes, ordeiro, controlado. Pessoas manchadas pela inerradicável praga do seu passado ou origem não podiam se adequar a esse mundo impecável, saudável e brilhante. Como ervas daninhas, sua natureza não podia ser alterada. Elas não podiam ser melhoradas ou reeducadas. Tinham que ser eliminadas por razões de hereditariedade genética ou ideológica – por razão de um mecanismo natural, resistente, imune ao processamento cultural (BAUMAN, 1998, p. 116.)

O que nos chama a atenção, tanto neste exemplo do Bauman, quanto no anterior de Agamben que compara os judeus a piolhos, é a normatividade. A vida encontra seu valor e desvalor a partir de construções que não escandalizam. É para proteger a vida que se produz cadáveres, na medida que se constrói um paradoxo de “vidas sem valor de vidas”. Ora, qual é esta vida que não tem valor? E por que não falamos dos horrores que se passam com mais ênfase, com um grito maior? Não sentimos que podemos ser os próximos descartáveis?

Por que em sala de aula não fazemos a reflexão de Bernanrd-Henri Lévy?

Sou o filho bastardo de uma infeliz união entre o fascismo e o stalinismo. Se eu fosse um poeta, cantaria o horror de viver e os novos gulags que o amanhã nos reserva. Se eu fosse um músico, cantaria o riso idiota e as lágrimas de impotência, o terrível tumulto produzido pelos desaparecidos, acampados em ruínas, esperando sua sorte. Se eu fosse um pintor (um Coubert, não um David), representaria o céu carregado de pó pairando sobre Santiago, Luanda ou Kolyma. Mas não sou nem pintor, nem músico, nem poeta. Sou um filósofo, aquele que usa ideias e palavras – palavras já esmigalhadas por tolos. Assim, com as palavras de minha linguagem, só posso falar de massacres, campos e procissões de morte, de algumas que vi e de outras que desejaria também evocar. Eu me sentiria satisfeito se pudesse explicar o novo totalitarismo dos príncipes sorridentes, que às vezes prometem inclusive a

felicidade ao seu povo. [Minha obra]...deve, portanto, ser lida como uma “arqueologia do presente”, que redesenha cuidadosamente, através do nevoeiro do discurso e da prática contemporâneos, o contorno e o cunho de uma barbárie com rosto humano (LEVY, Bernard Henri, 1980 apud GIDDENS, Anthony, 1998).

Reconhecer que o mundo bárbaro de hoje tem “uma face humana”, significa reconhecer o *homo sacer* como sujeito também do mundo contemporâneo. Essa humanidade é um instrumento ideológico útil à expansão imperialista, de um Estado que afirma atuar em nome do povo. Neste contexto político, imaginamos a importância de se reconhecer dentro deste espectro, professores e estudantes, para não nos enganarmos ao tratar de humanidade, Direitos Humanos ou dignidade da vida. “Quando a vida se torna o valor político supremo coloca-se aí o problema de seu desvalor, ou seja, o ponto em que a vida cessa de ser politicamente relevante (AGAMBEN, 2010, p. 135).

Acerca do Direito a vida, ou “dignidade humana”, que aparecem na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos documentos que tratam sobre a Educação em Direitos Humanos no Brasil, surge, também, a soberana decisão sobre vida que merece e a que não merece viver.

Não resta outra explicação além daquela segunda a qual, sob a aparência de um problema humanitário, no programa estivesse em questão o exercício, no horizonte da nova vocação biopolítica do estado nacional-socialista, do poder soberano de decidir sobre a vida nua. A “vida indigna de ser vivida” não é, com toda evidência, um conceito ético, que concerne às expectativas e legítimos desejos do indivíduo: é, sobretudo, um conceito político, no qual está em questão a extrema metamorfose da vida matável e insacrificável do *homo sacer*, sobre a qual se baseia o poder soberano. Se a eutanásia se presta a esta troca, isto ocorre porque nela um homem encontra-se na situação de dever separar em um outro homem a zôe do bíos e de isolar nele algo como uma vida nua, uma vida matável. Mas, na perspectiva da biopolítica moderna, ela se coloca sobretudo na intersecção entre a decisão soberana sobre a vida matável e a tarefa assumida de zelar pelo corpo biológico da nação, e assinala o ponto em que a biopolítica converte-se necessariamente em tanatopolítica. (AGAMBEN, 2010, 137-138).

Chama muito a atenção no texto de Hannah Arendt a exposição de que o pressuposto de que a lei nazista estava em vigor além das fronteiras da Alemanha não era mais do que opressão. Os regimes totalitários não temem as implicações lógicas da conquista mundial, mesmo que estas sejam contrárias e em detrimento do próprio povo. Foi para matar os próprios alemães que os nazistas criaram os mecanismos de extermínio, que posteriormente, foram adaptados ao extermínio de judeus e outras minorias nos campos de concentração: “o

conquistador totalitário age em toda parte como se estivesse em casa, deve pelo mesmo motivo tratar a própria população como conquistador estrangeiro (ARENDT, 2012, p. 555)<sup>8</sup>.

Foucault chama a atenção para a construção jurídica de um contrato social com fundamento na proteção à vida. Para ele, é neste campo de construção das teorias políticas e jurídicas que faz também biopolítica. A assunção da vida ao estatuto político começa nas teorias contratualistas e na construção dos Estado-Nacionais, uma vez que é o direito de fazer viver ou morrer que funda o direito soberano (FOUCAULT, 2010, p. 202).

A regulamentação sobre a vida é, portanto, correspondente à desqualificação da morte e do luto, que passam a ser frívolos, uma vez que ao centrar o poder sobre a vida, a biopolítica acaba por banalizar a morte, fazendo com que os Estados Nacionais tenham produzido muito mais morte por meio de suas agências policiais do que por meio de guerras nos últimos anos, sendo o Brasil um exemplo claro disso.

Mas como exercer um poder de morte em um sistema de valorização da vida? Como o mundo contemporâneo consegue os milagres e esforços para o prolongamento da vida, multiplicando suas possibilidades com os avanços da medicina e das ciências de saúde ao mesmo tempo que executa seus próprios cidadãos? Foucault responde isso com o que ele chama de “racismo de Estado”, que é fundamental para o exercício do poder político, mas o conceito de biopolítica ainda é insuficiente.

Achille Mbembe (2018) também conflui nos conceitos de biopoder e suas relações com as noções de soberania (*imperium*) e estado de exceção para compor sua ideia de necropolítica. Afirma que:

[...]em uma perspectiva histórica, muitos concordam que as premissas materiais do extermínio nazista podem ser encontradas no imperialismo colonial e nas construções de mecanismos técnicos que podem conduzir as pessoas à morte – mecanismos desenvolvidos entre a Revolução Industrial e a Primeira Guerra Mundial (MBEMBE, 2018, p. 21).

O autor afirma ainda que a escravidão deve ser tratada em qualquer relato histórico sobre o surgimento do terror moderno, “que pode ser considerada uma das primeiras manifestações da experimentação da biopolítica” (MBEMBE, 2018, p. 27). Tanto no ensaio “Necropolítica” (2018), como em a “Crítica da Razão Negra” (MBEMBE, 2020), o autor

---

<sup>8</sup> “Hitler planejou, durante a guerra, a criação de uma Lei de Saúde Nacional: “Depois de um exame de raios X de toda a nação, o Fuehrer receberia uma lista de pessoas doentes, particularmente de portadores de moléstias de pulmão e coração. Segundo essa nova lei de saúde do Reich [...] essas famílias já não podiam permanecer misturadas ao público nem gerar crianças. ‘O que será feito delas é objeto de futuras ordens do Fuehrer’. Não é preciso ter muita imaginação para adivinhar o que teriam sido essas ordens futuras. O número de pessoas que já não poderiam ‘permanecer misturadas ao público’ teria construído uma considerável proporção do povo alemão.” (NAZI *conspiracy*, apud ARENDT, 2012, p. 758).



coloca que a estrutura do *plantation* e suas consequências manifesta a figura emblemática e paradoxal do estado de exceção.

Hannah Arendt já havia trazido a ligação entre o nacional-socialismo e o imperialismo tradicional (ARENDT, 2012, p. 267-313). Para a autora, a conquista colonial revelou uma violência até então desconhecida, e o que se testemunha na II Guerra Mundial seria apenas uma extensão dos métodos já utilizados durante o período colonial.

No fim, para Mbembe, pouco importa que as tecnologias que culminaram no nazismo tenham nascido no *plantation*. Para o autor, há um traço evidente que mostra que no imaginário político europeu, a colônia representa um lugar em que “a soberania consiste fundamentalmente no exercício do poder à margem da lei e no qual a paz tende a assumir o rosto de uma guerra sem fim” (MBEMBE, 2018, p. 33).

O autor chama, portanto, as formas contemporâneas que subjagam a vida ao poder da morte de necropolítica. Para ele, a noção de biopoder é insuficiente para dar conta dessa submissão da vida à morte,

[...]uma vez que no mundo contemporâneo as armas de fogo são dispostas com o objetivo de provocar a destruição máxima de pessoas e criar ‘mundos de morte’, formas únicas e novas de existência social, no qual populações são postas a condições de subsistência que lhes confere o estatuto de “mortos-vivos. (MBEMBE, 2018, p.71).

Trata-se de um conceito semelhante ao construído por Agamben para sua releitura do *homo sacer*. A necropolítica do *plantation*, ou o campo de concentração e extermínio, nas perspectivas apresentadas, não devem ser tomadas como fatos históricos irrepitíveis e já superados. Esses são espaços de politização a vida que produzem a vida matável do *homo sacer* moderno. A indignidade da vida surge, então, no campo de concentração nazista, na figura do mulçumano, do negro, da comunidade LGTQIA+, dos estudantes de escola pública, dos presos. O que está em jogo é a questão do que significa continuar sendo humano, ou seja, se existe uma humanidade no homem que possa ser distinta de sua humanidade biológica.

## 1.1 A FIGURA DO HOMO SACER NA HISTÓRIA DO BRASIL E NA SALA DE AULA.

No Brasil, a presença de corpos indesejáveis como o do *homo sacer*, o estado de exceção e a necropolítica fazem parte de um ordenamento introduzido pela escravização de pessoas na formação socioeconômica do Império. Apesar do fim da escravidão e do surgimento da República (fenômenos quase concomitantes) esse ordenamento nunca foi rompido, nem do ponto de vista econômico, nem do ponto de vista cultural.

Além do mais, este trabalho pretende evidenciar que o *Homo Sacer* não está apenas presente na História, ele está sentado nas cadeiras das escolas como estudante, trabalha na limpeza, faz a merenda e é também professor ou professora. Para entender este acordo entre o passado, o presente, a presença de corpos matáveis e o exercício do biopoder e da necropolítica dentro da sala de aula, ou seja, refletir sobre a ideia de como o *Homo sacer* faz parte da história ensinada e como o seu luto pode fazer parte do currículo, é necessário nos determos também na questão da subjetividade. Félix Guattari (1992) aponta como Bakhtin contrapõe sua visão plural e polifônica da subjetividade do fato às determinações mecânicas decorrentes da infraestrutura material. Com a *mass media*, a irrupção de fatores subjetivos estaria no primeiro plano da atualidade histórica. As transformações tecnológicas e o controle da indústria da mídia, hoje talvez as mídias sociais, resultariam numa tendência à homogeneização universalizante e reducionista da subjetividade. (GUATTARI, 1992).

Na escola, a imagem da morte e do terror remontam os conteúdos que tratam da Península Ibérica com a Inquisição, trabalhando em conjunto com as novas formas de poder que garantiram uma organização social rígida e hierarquizada. A produção de um estado de exceção produz um terror imaginário que cumpre um papel disciplinador. “A ocupação dos espaços públicos pelas classes subalternas produz fantasias de pânico e “caos social”, que se ancoram nas matrizes constitutivas de nossa formação ideológica” (BATISTA, 2003, p. 35).

A efetivação de um estado de exceção permeou a corte imperial após a Revolta dos Malês, em 1835, assombrou a República após a abolição, estava presente na Revolução de 1930, no suicídio de Getúlio, na ideia do golpe de 1964, na conjuntura do golpe de 2016 e na eleição de Jair Bolsonaro. A ideia de que uma crise, um inimigo, a violência ou a fome permeiam o imaginário e dá as cartas em nossa política.

A transição da ditadura para a democracia (1978-1988) levou também essa lógica de construção do poder, da vida nua e da biopolítica. A percepção do deslocamento da ideia de um inimigo externo (a ameaça comunista) para um interno (a figura do criminoso comum) permitiu que se mantivesse intacta a estrutura de controle social e mais investimentos na “luta contra o crime”.

O estado de exceção é justo aquele em que a vida nua, que na situação normal, aparece unida às múltiplas formas de vida social e é explicitamente revogada como fundamento último do poder político. Há uma violência simbólica em que o se coloca o sujeito derradeiro, que se trata de excluir, ao mesmo tempo, incluir na cidade, é sempre a vida nua (AGAMBEN, 2017, p. 235) e no Brasil, essa vida nua se dá com o corpo negro nas relações íntimas e também na produção de uma escravidão moderna.

O projeto de construção burguesa no Brasil se deparou sempre com o medo da rebeldia negra e se impôs em uma vertente autoritária. Mas o disciplinamento da cidade escravista, ancorado na ideia de exceção, torna-se mais difícil na segunda metade do século XIX. Para Sidney Chalhoub (1990), esta cidade imprevisível dá medo, produz o temor da mobilização contínua e as estratégias de suspeição generalizada.

No caso dos políticos imperiais, incluindo aqueles que oportunamente viraram republicanos, a “fala” pouco edificante sobre os libertos deita raízes profundas sobre o medo, esta terra fértil, dimensão oculta da história. “Dimensão oculta” porque as pessoas raramente têm coragem de admitir simplesmente que têm medo, recorrendo a argumentos lógicos sofisticados para desqualificar e combater aquilo que visceralmente temido. O medo, este móvel amargo e inconfessável dos sujeitos históricos, pode ser tão elucidativo de alguns momentos, ou até de longos períodos históricos, quanto o estudo da acumulação de capital, ou análise das mudanças do processo de produção, ou os monótonos debates dentro do âmbito do conceito de modo de produção” (CHALHOUB, 1996, p. 185).

Chalhoub, que estuda as “operações policiais” utilizadas para a eliminação das habitações coletivas e das epidemias na corte imperial na segunda metade do século XIX, constrói a ideia de que é nesta época que edifica o conceito de classes perigosas. “Perigosas, porque pobres, por desafiam as políticas de controle social no meio urbano e também por serem consideradas propagadoras de doenças” (CHALHOUB, 2017).

O processo violento de despejo e demolição de um célebre cortiço, o Cabeça-de-porco, levada a cabo numa verdadeira operação de guerra, apresenta um sentido de “torturante contemporaneidade”. Apoiada pela imprensa, a destruição do “valhacouto de desordeiros” é um marco na gestão de diferenças sociais na cidade; constitui a noção de que o pobre é perigoso e de que a cidade podia ser gerida de forma técnica ou científica. Para Chalhoub, essas duas ideias contribuem de forma histórica para inibição do exercício da cidadania e até mesmo para fundamentar políticas genocidas de controle social.

O conceito de classes perigosas do professor Chalhoub conversa com a proposta que colocamos aqui de *homo sacer*. As classes perigosas podem ser mortas, despojadas, mas também são sacras e objetos de ações sociais por parte dos governos e ONGS.

## 1.2 O LUTO COMO FORMA DE SE RECONHECER A PRECARIIDADE

A tese de Foucault segundo a qual “o que hoje está em jogo é a vida” e por isso, a política se tornou biopolítica, é, nesse sentido, substancialmente correta e o centro deste trabalho.

A pergunta de como os estudantes podem compreender o Ensino de História passa por outra, a se eles reconhecem sua precariedade. Por meio de abordagens em volta da morte,

portanto, pretende-se refletir sobre minorias e Direitos Humanos. Como aponta Judith Butler, verificar se “certas vidas são qualificadas como vidas ou se, desde o começo, não são concebíveis como vidas de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, então essas vidas nunca serão vividas nem perdidas no sentido pleno dessas palavras” (BUTLER, 2019, p. 13).

Para autora é importante nos perguntar “em que condições se torna possível apreender uma vida, ou um conjunto de vidas, como precária e quem condições isso se torna mais ou menos possível”. Não seria possível definir primeiro a antologia do corpo e depois as significações sociais que o corpo assume. Ser um corpo é estar exposto a uma modelagem e uma forma social. (BUTLER, 2019, p. 16).

Ainda para Butler, “os sujeitos são constituídos mediante normas que, quando repetidas, produzem e deslocam os termos por meio dos quais os sujeitos são reconhecidos” (BUTLER, 2019, p.17). Há esquemas normativos que facilitam o reconhecimento da vida.

Essa reflexão é fundamental a medida em que abordamos o *homo sacer* como sujeito da História ensinada. Ele é sujeito no currículo e na sala de aula como professor e estudante. E nota-se, afirmar Butler, “que há sujeitos que não são exatamente reconhecíveis como sujeitos e há vidas que dificilmente (ou nunca) são reconhecidas como vidas” (BUTLER, 2019).

Quando estudamos a respeito de vidas perdidas, afirma Butler, com frequência a tratamos como números. Apenas em condições nas quais a perda tem importância, o valor da vida aparece de fato. O que seria necessário não somente para apreender o caráter precário das vidas perdidas, mas também fazer com que essa apreensão coincida com uma oposição ética e política às perdas que a necropolítica acarreta?

Para Butler, afirmar que a vida é precária não exige apenas que a vida seja apreendida como vida, mas é preciso reconhecer que a precariedade está presente no que está vivo (BUTLER, 2019, p. 30). Deve haver uma maneira de se reconhecer essa precariedade, e a proposta é que esse reconhecimento possa ocorrer nas aulas de História. Onde vemos os fatos históricos com vidas precárias, onde somos vida precária que também poderiam estar sujeitos aos jogos de poder.

Afirmar que uma vida pode ser machucada ou perdida, destruída ou negligenciada, por exemplo, significa não somente refletir sobre a finitude da existência, mas ir além e enxergar que a vida precisa de certas condições para se mantida. “A precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro” (BUTLER, 2019, p. 31).

O fato de que alguém pode morrer é o motivo de que precisa que alguém cuide dele. A morte é a morte do outro, é uma responsabilidade para com o outro.

A distribuição desigual do luto público é uma questão política importante. É assim há muito tempo. Quando Antígona decidiu chorar publicamente pela morte de um de seus irmãos, embora isso fosse contra a lei soberana, ela agiu politicamente (BUTLER, 2019). Os governantes procuram regular com frequência e controlar quem será lamentado. Recentemente a morte de Diego Maradona tornou-se mais um dos acalorados debates polarizados da sociedade. Falar ou não das mortes causadas pelo Coronavírus será uma decisão política tomada pelo professor de História do próximo século, assim com o é uma decisão política falar ou não sobre quem morreu na Cabanagem, Balaiada ou na Revolta da Vacina.

Assim, para que a temática da morte se faça presente no ensino de História, é importante compreender de qual morte está se abordando e o lugar que esse fenômeno ocupa na sociedade atual e na escola. Por se tratar de um assunto tabu, proibido nas discussões e em âmbitos sociais, não existe um olhar nem a escuta para morte diante do mal-estar que o assunto provoca. No entanto, de modo paradoxal, ela é vivenciada diariamente na realidade das crianças, seja por meio da mídia (noticiários e jornais), da disciplina de História ou até mesmo, segundo Jucá et al (2007), em alguns contextos, não há como interditar o assunto; apresenta-se a morte escancaradamente, uma vez que as crianças têm contato diário com tal situação de forma muito próxima.

A precariedade é condição quase ontológica da existência (BUTLER, 2019). E essa condição que nos permite cuidado ético com o outro, permite relações de aliança, alteridade e corresponsabilidade. Saber-se precário permite reconhecer a precariedade alheia. Quem se retira da condição de mortal<sup>9</sup> não reconhece a própria precariedade, a própria condição humana. Ao se desumanizar e se atribuir onipotência, desumaniza e concebe necropolítica como paradigma. Se não me reconheço precário, como percebo os jogos que gerem a distribuição de precariedade e violência, direcionando políticas de morte a grupos específicos? Se entendo que não morro, como luto para impedir a morte do outro?

Embora não seja possível singularizar cada vida destruída, “certamente existem formas de registrar populações atingidas e destruídas sem incorporá-las à função icônica da imagem”

---

<sup>9</sup> Como exemplo, o presidente do Brasil se disse dias atrás imorrível, imbrochável e incomível (sic). Disponível em <https://extra.globo.com/noticias/brasil/sou-imorrivel-imbroschavel-tambem-sou-incomivel-diz-bolsonaro-25021461.html>, acesso em 25/05/2021.

(BUTLER, 2019, p. 66). Ao se trazer corpos para o luto, ao se falar das mortes causadas pelo Estado, se traz afetividades e indignação. Ao se negar ou omitir, dissimulação.

O luto público está estreitamente relacionado à indignação, e a indignação diante da injustiça ou, na verdade, de uma perda irreparável possui um enorme potencial político. Foi essa, afinal, uma das razões que levaram Platão a querer banir os poetas da República. Ele achava que, se os cidadãos assistissem a tragédias com muita frequência, chorariam as perdas que presenciassem, e esse luto público e aberto, ao perturbar a ordem e a hierarquia da alma, desestabilizaria também a ordem e a hierarquia da autoridade política. Se estamos falando de luto público ou de indignação pública, estamos falando de respostas afetivas que são fortemente reguladas por regimes de força e, algumas vezes, sujeitas à censura explícita. (BUTLER, 2019, p. 66).

É nesse sentido que se alinha o ensinar e a pedagogia em História. Os conteúdos quem mostram a morte precária são vastos no currículo: A Era Vargas, II Guerra Mundial, Revolta dos Malês, a escravidão. Esse outro morto nas páginas dos livros é próximo? É possível trabalhar o luto por meio dele? Acreditamos que sim.

Tal como afirma Paulo Freire, quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética em que a boniteza deve estar de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 2020, p. 26).

A morte do *homo sacer* é uma morte escancarada. Ela invade, penetra e ocupa espaços a qualquer momento. Não é fácil trabalhar com algo tão invasivo, que pode rumar a consequências e riscos sem um grande espaço para comunicação. Trata-se de uma morte brusca, violenta que parece estar longe, mas está presente.

Porém, a morte escancarada do *homo sacer* não aparece só nos livros de História, mas na televisão, nos meios de comunicação, na família e é posta em imagens no horário do almoço. Sendo assim, faz-se necessário discutir com os alunos a realidade concreta que relacione a disciplina de História, seu conteúdo, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida (FREIRE, 2020, p. 32).

Trata-se de estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais em História com os alunos e relacioná-los a sua experiência como indivíduos. Todos eles convivem com a morte, com a violência, com o matável. Deve-se, portanto, discutir as implicações políticas e ideológicas inclusas no assassinato, na exclusão, no luto e na morte.

## CAPÍTULO 2

### **A PRESENÇA DO LUTO E DA MORTE NO CURRÍCULO E SABERES DE PROFESSORES E ESTUDANTES NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Após a análise da presença do *homo sacer* a partir de análises epistemológicas na História, a questão se recai sobre a abordagem da violência, da dignidade humana e por conseguinte, da morte, no ensino de História. Seria interessante tratar destes assuntos, uma vez que podem trazer sofrimento? Por ter em si a dor, a angústia e a ansiedade o tema morte é negado, ainda mais nas circunstâncias de violações de Direitos Humanos e extrema violência.

A construção de noções de vida nua, necropolítica, biopoder e *homo sacer* traz a possibilidade de um duplo processo de análise: por um lado analisar a subjetivação e identificação dos estudantes e professores diante das temáticas, da produção social e cultural das relações de violência contra populações vulneráveis e por outro lado propor a reflexão sobre os processos de produção de vitalismo e morte informados pelas relações de biopoder e necropolítica. E da articulação destes dispositivos, apreciar uma abordagem com ênfase nos Direitos Humanos e na produção de sentido no ensino de História.

Sobretudo na produção de sentido em práticas de letramento na história ensinada, operando nos saberes e conceitos relacionados à violência e à morte em interface com o arcabouço teórico que definem a cultura escolar, a disciplina, o currículo e o ensino de História.

Assim, diante da necessidade de pensarmos o ensino de História como exercício reflexivo que busca atingir a pluralidade de pensamentos e o direito de os sujeitos existirem com dignidade, estejam esses alinhados ou não aos padrões normativos, o objetivo do trabalho se dá como os alunos e professores compreendem a violência e morte dentro do ensino de História, e quais as potencialidades de se trabalhar a dignidade da vida humana sob essas perspectivas. Mais especificamente, levanto as seguintes questões: (1) Como se dá a presença do *homo sacer* e da morte no ensino de História e quais suas relações com o princípio da dignidade humana?; (2) Há uma negação da morte no currículo do ensino fundamental II e isso dissimula as perspectivas acerca das lutas sociais e o jogo biopolítico e necropolítico? (3) É possível abordar o tema da morte e da violência nas aulas de História sem traumatizar o

público, de modo a valorizar a dignidade humana? (4) Que tensões há entre as memórias dos professores e estudantes e as possibilidades de resignificação do luto dentro da sala de aula?

Os dados produzidos na pesquisa propiciam possibilidades para inúmeros caminhos, contudo, elegi para este momento trabalhar na perspectiva da análise do discurso de Mikahail Bakhtin, em corolário da ligação com os interlocutores e das esferas sociais e ideológicas que compõem os enunciados. Não se trata de uma pesquisa de amostragem, o intuito é buscar a memória pessoal que, como Ecléa Bosi bem demonstra, são também uma memória social, familiar e grupal (BOSI, 1994).

Esclareço que neste trabalho, ancorado nos diferentes caminhos que a perspectiva de análise de discurso de Bakhtin nos oferece, optarei por diluir a análise das entrevistas nos capítulos 2 e 3, após a contextualização teórica acerca do conceito de *homo sacer* que fizemos no primeiro capítulo. Isso se deu pela intenção, como instiga Bakhtin (2011), de compreender os discursos dentro da teia dialógica e de alteridade em que os enunciados são construídos, estabelecendo, assim, mais um fio na cadeia discursiva que entrelaça o ensino de História, o *homo sacer*, a biopolítica, a necropolítica, a vida nua, o luto, a morte e a precariedade.

## 2.1 MEMÓRIA, ALTERIDADE, DIALOGISMO E A MORTE DO *HOMO SACER*.

**Leony:** A quais lugares você ia quando tinha a idade de seus estudantes no Ensino Fundamental?

**Rondiney:** Eu frequentava a praça próxima da escola, frequentava terrenos baldios onde brincava com os amigos, uma lagoa próxima à minha casa onde a gente ia de vez em quando e, onde éramos chamados pelos pais, amigos. Às vezes ficava muito em casa também, era muito caseiro.[...] Não quer dizer que eu não saia, mas não era muito frequente.

**(Rondiney, professor de História da SEDUC/MT)**

Não temos memórias aleatórias ou imparciais, nossas lembranças também passam por filtros de nossas escolhas ou rejeições. Ao optar pela memória como um dos caminhos metodológicos percorridos neste trabalho deixamos o lugar de neutralidade, para se pensar no subjetivo e nos lugares que nos colocamos. Particularmente, minha análise passa de um sujeito que lidou com o luto e a morte, sendo uma criança de periferia que ao crescer foi jesuíta, policial militar, advogado e professor.

O presente trabalho trouxe como estratégia metodológica entrevistas semiestruturadas sobre memórias, saberes e perspectivas de três estudantes do nono ano e três professores que já trabalharam no ensino fundamental. Essas entrevistas foram registradas por meio de gravador de áudio digital e, posteriormente, transcritas para análises. E, no intuito de



compreender os discursos produzidos em constante diálogo com fatores sociais, culturais e históricos, assumi como referencial teórico-metodológico, os conceitos de dialogismo e alteridade de Mikhail Bakhtin (2011) em diálogo com o conceito reelaborado de *Homo Sacer* e vida nua como visto em Agamben (2010) e conceito de dignidade humana da Declaração Universal dos Direitos Humanos. O critério utilizado para escolher quais professores seriam convidados a participar da pesquisa foi o de já ter trabalhado com a disciplina de História no ensino fundamental. Com relação aos estudantes, ser estudante do último ano do ensino Fundamental.

A análise dos dados produzidos também contaram com os aportes teóricos fundamentais de Hannah Arendt, Michel Foucault, Achille Mbembe, Judith Butler, Philippe Ariès, Walter Benjamin, Paul Ricœur, Jörn Rüsen, Paulo Freire<sup>10</sup>, tecendo, assim, uma rede discursiva entre as narrativas dos professores e estudantes com os autores que discorrem acerca da violência, do biopoder, da necropolítica, da morte, do luto, da narrativa histórica, da educação e do ensino de História.

Neste viés, lancei mão das memórias dos professores, perspectivas que estes têm do currículo na tentativa de identificar o trato com a morte dentro do ensino de História e seus olhares com relação ao ensino de Direitos Humanos.

---

<sup>10</sup> ARENDT, Hannah. A condição Humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.  
 ARENDT, Hannah. Origens do Totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.  
 ARENDT, Hannah. Sobre violência. Tradução de André de Macedo Duarte. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014)  
 ARIÈS, Philippe. O homem diante da morte. Tradução de Luiza Ribeiro. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.+  
 ARIÈS, Philippe. História da morte no ocidente: da Idade Média aos nossos dias. Tradução de Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.  
 BEJAMIN, Walter. Magia e Técnica, arte e política. – ensaios sobre literatura e história da cultura. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.  
 BUTLER, Judith. Quadros de Guerra: Quando a vida é passível de luto?. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.  
 BUTLER, Judith. Vida precária: os poderes do luto e da violência. Tradução de Andreas Lieber. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.  
 FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.  
 FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes, 2003.  
 FOUCAULT, Michel. Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978). Tradução e Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.  
 FOUCAULT, Michel. Ditos e Escritos. Vol. III. Tradução de Inês Autran Fourado Barbosa. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2009.  
 FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 64.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.  
 MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: n-1 edições, 2018.  
 RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

Já dos estudantes busquei saber suas condições sociais, perspectivas acerca dos Direitos Humanos, da aprendizagem significativa em História, a identificação da morte e do luto nos conteúdos da disciplina e a forma como o *homo sacer* e a vida nua se apresentam em suas memórias e em seu cotidiano.

Ademais, Ecléia Bosi (1994) nos chama atenção para o fato de que as memórias individuais são perpassadas por memórias coletivas, já que cada indivíduo está inserido em determinado contexto social e histórico e em constante relação com o outro. Por isso, as falas dos participantes da pesquisa sobre suas memórias e perspectivas são dimensionadas em um contexto mais amplo. Desta forma, os diálogos realizados, nesta trajetória investigativa, se constroem com inúmeras redes de subjetividades que se entrelaçam.

Com base em Bakhtin (2011), o dialogismo ocorre em duas esferas: entre os interlocutores e entre os discursos, ou seja, as narrativas dos participantes são engendradas, de maneira que há uma relação dialógica contínua e circular entre os interlocutores e as vozes sociais que constituem o discurso.

Conforme Bakhtin (2011), é nessa relação dialógica que ocorre a alteridade, processo em que os sujeitos se constituem a partir das diferenças suscitadas pela relação com o outro. Desta forma, assumir a análise discursiva sob a perspectiva do autor implica admitir que toda palavra passa pelos crivos social e subjetivo. Neste caso, a valoração dos sentidos é permeada de experiências coletivas e subjetivas, que são ressignificadas em diversos processos históricos.

Não se pode esquecer que para Bakhtin (2011) o enunciado não se resume apenas ao que é dito e verbalizado, posto que até o silêncio é discurso. Desse modo, assumindo o caráter ético e político que cabe ao pesquisador diante do conhecimento que produz, bem como as relações construídas com as pessoas participantes da pesquisa, compreendo que o dialogismo e a alteridade, além de forma metodológica de análise do discurso, trazem delineamentos da relação com o outro.

Esta compreensão da relação construída entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa ganha materialidade no momento do campo. É nesse momento que temos consciência que o tema estudado nos atravessa, como também nos deparamos com nossos assujeitamentos ao nos percebemos nas palavras do outro. O campo é o momento em que as aporias da teoria vão clareando, tornando-se significativo à medida que a alteridade vai ganhando corpo, produzindo efeito e nos transformando.

Neste momento, é instigante lembrar que, quando essa pesquisa se encontrava no início, com os aportes da pesquisa bibliográfica, os eixos da violência, morte e ensino de

História, a memória e perspectivas dos professores pareciam apenas subterfúgios para que pudesse encaixar a ideia do luto, do princípio da dignidade humana e da morte no ensino de História. As entrevistas teriam apenas um papel acessório diante das outras demandas teóricas e investigativas que este estudo se propunha. Porém, quando me deparei com os relatos da pesquisa, compreendi que o exercício de ouvir passa por subjetivações que não imaginava.

É importante salientar que a noção de “presença da morte” no ensino de História investigada não se volta apenas para a vitimização e trato digno com as vítimas dos diversos acontecimentos que aviltaram a dignidade humana no decorrer dos tempos, mas procuramos saber em que grau é perceptível esse dilema no mundo atual, na medida em que também somos matáveis, sacrificáveis e sagrados no jogo da biopolítica contemporânea. Acredito que a crise e vulnerabilidade causadas pelo novo coronavírus influenciaram a todos nessa consciência. Nosso trabalho foi elaborado sem se pensar na pandemia que espalhou pelo mundo nesses dois últimos anos, período coincidente a realização de nosso mestrado. A morte do *homo sacer* já me interessava desde a monografia do curso de Direito, em 2018, cujo título foi “As formas jurídicas da violência: análise do *Homo Sacer* no Estado Democrático de Direito no Brasil.”, onde tive oportunidade de conhecer a obra do filósofo italiano Giorgio Agamben. Porém, a crise do coronavírus fez o objeto se transformar e, talvez, obtive resultados que não posso saber se seriam os mesmos se a pesquisa fosse realizada “em tempos de paz”.

Ademais, a partir do diálogo sobre o poder, com as perspectivas que busco em Michel Foucault, Hannah Arendt e Achille Mbembe, em relação com a dimensão do luto, da morte e da precariedade encontradas em Judith Butler, busquei interrogar os saberes da sala de aula acerca de seus sentimentos. A História, desde a Antiguidade, desempenhou o papel que é comum aqueles saberes que, na modernidade, foram agrupados sob o nome de “Ciências Humanas”, que é o de formar subjetividades, o de produzir a própria humanidade daqueles que são definidos como humanos.

A escolha dos mortos dos quais assumimos a palavra é um grande desafio para o professor de História. E os sentimentos, não só o do luto e da consciência de mortalidade e matabilidade levantadas em nosso trabalho para se entender a dignidade humana, têm lugar nas aulas de História. Assumimos o risco de nosso conteúdo ser irrelevante se não trabalharmos os sentimentos que permeiam nossos estudantes e personagens, reduzindo os eventos históricos como objetos racionalizados e colhidos a pinça, como espécies estranhas.

O nosso corpo matável está presente nas aulas de História e nossas escolhas de objeto têm uma dimensão desejante, pulsional e passional. Esses sentimentos deixam marcas na

forma como participamos da aula de História, seja como aluno ou professor, produzem subjetividades e modos de interpretar o presente.

## 2.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os professores e estudantes que participaram desta pesquisa se permitiram falar além da sala de aula, suas memórias. O movimento pode ser doloroso, desafiador, seja por verbalizar violências vividas, seja por evidenciar os efeitos dessas que reverberam no modo como olhamos o mundo e as relações humanas.

Bakhtin (2011), possibilita entender que o enunciado não é uma unidade convencional, mas algo delimitado pela alternância entre o sujeito e o discurso. Dessa forma, o diálogo com o outro ocorre por meio de enunciados concretos, de modo que a fala é afetada por todos os elementos que compõe o cenário no momento da enunciação. Desta forma, as experiências narradas pelos participantes estão em constante exercício de dialogia com o pesquisador, com o tempo e o espaço recordados no ato da interação verbal, nos moldes que afirma Bakhtin: “os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. (BAKTIN, 2011, p. 297).

Assumo nessa escrita também a condição precária do *homo sacer*, na perspectiva Giorgio Agamben (2010) e tento ser coerente com a metodologia adotada nesta pesquisa. Por sua vez, a grande preocupação deste trabalho é a mesma de Judith Butler que pergunta: “quem conta como humano? Quais vidas contam como vidas? E finalmente, o que concede a uma vida ser passível de luto?” (BUTLER, 2020, p. 40).

Antes de apresentar os participantes, esclareço que todos os procedimentos éticos que a pesquisa com seres humanos exige foram realizados. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa com seres humanos (CEP)<sup>11</sup>, por meio da Plataforma Brasil junto a UEMS, com parecer favorável. Em seguida, foi exposto aos professores o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), no qual constavam todas as informações sobre a pesquisa, e para os pais e estudantes, o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), para menores e pessoas vulneráveis, bem como Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais dos menores, assegurando-lhes o direito de ter sua identidade preservada, da desistência a qualquer momento, caso desejassem, e da isenção do ônus e/ou bônus.

Antes de iniciarmos as gravações, propus aos participantes a possibilidade de escolherem codinomes, caso não quisessem expor suas identidades. Eles se decidiram pelos

---

<sup>11</sup> Projeto submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da UEMS/Campus de Dourados, por meio da plataforma Brasil, sob o protocolo **CAAE**: 52627621.0.0000.8030.

nomes que usarei neste trabalho. As transcrições tomam referências da fala dos participantes na medida em que se conservaram nas gravações, apresentando a transcrição mais literal possível das falas. Gostaríamos de poder oferecê-las sem modificação alguma, mas a passagem do oral para o escrito impõe uma intervenção do editor: é preciso, no mínimo, introduzir pontuações e parágrafos. O princípio foi sempre permanecer o mais perto possível do que foi dito na entrevista. Quando parecia indispensável, suprimiram-se as repetições e restabeleceram-se as frases interrompidas e retificamos as construções incorretas. As reticências com colchetes significam avanço na fala em integração conjectural ou acréscimo.

Ao término de uma das entrevistas, um dos estudantes me expôs algumas questões de grande reflexão para meu trabalho. Porém, apesar dessa contribuição, escolhi por omitir a entrevista deste adolescente. Trata-se de um tema sensível e que pode ter interferido em suas respostas durante a entrevista com o gravador.

Assim, a fim de proporcionar um diálogo entre participantes e leitores, segue, no quadro 1, informações básicas sobre os professores e estudantes que fazem parte da pesquisa.

Quadro I – Perfil básico dos participantes da pesquisa

<b>Participante</b>	Marinalva	Rondiney	Marielly	Aliny	Tomas	Emilly
<b>Estudante/Professor</b>	Professora	Professor	Professora	Estudante	Estudante	Estudante
<b>Idade</b>	40 anos	39 anos	35 anos	14 anos	16 anos	15 anos
<b>Etnia</b>	Negra	Preto	Branca	Branca	Parda	Branca
<b>Tempo como professor(a)</b>	13 anos	10 anos	13 anos	X	X	X
<b>Estudante trabalha?</b>	X	X	X	SIM	SIM	SIM
<b>Ano no Ensino Fundamental</b>	X	X	X	9º ANO	9º ANO	9º ANO
<b>Vínculo Empregatício</b>	Contrato Temporário	Contrato Temporário	Servidor Efetivo	Trabalho Informal	Menor Aprendiz	Trabalho Informal

**Quadro 1** - Perfil básico dos participantes da pesquisa

### 2.3 A MORTE COMO ASSUNTO NECESSÁRIO

A morte, como bem sabemos, faz parte de nossas vidas e dos conteúdos abordados na disciplina de História. Morreram pessoas nas revoltas regenciais, na Era Vargas, na II Guerra

Mundial etc. Quem eram essas pessoas? Quais relações essas mortes têm com os aviltamentos e violências praticados hoje? Imagina-se a violência dos saberes da disciplina em tempos distantes, mas seria outra violência que salta aos nossos olhos diariamente em notícias de jornais?

Essa compreensão, dentro do ensino de História, requer dos alunos um entendimento de que a História é uma matéria específica, com uma metodologia própria, mas ao mesmo tempo as informações seguem um duplo sentido: tanto a vida prática influencia a História, quanto esta influencia a vida prática. Assim sendo, a narrativa abaixo demonstra a colocação da visão da estudante na relação da disciplina com a vida:

**Leony:** Você enxerga relações ou conexões entre as mortes dos livros de História e as que ocorrem na sociedade de hoje?

**Emilly:** Sim, porque o professor História, eu acho, me avisou que a história veio para a gente aprender a não repetir os erros do passado.

**Leony:** Como assim?

**Emilly:** Na minha visão, o governo não soube ministrar bem frente à morte. Foram mais de 600 mil mortes e isso não foi bem cuidado. Poderia se ter usado técnica. Então tem sim relação (com as aulas de História), porque nos dois (no passado) deixaram a saúde de lado.

(EMILLY, 15 ANOS)

A estudante relacionou as aulas de História e as atividades biopolíticas aprendidas nos conteúdos de História em sala com o descaso nas mortes com o coronavírus. Quando analisamos a perspectiva da Narrativa tão entrelaçada a personagens e ações, torna-se evidente a perspectiva e importância do professor na construção da narrativa histórica no contexto escolar para que se possa trazer a “personagem” da morte para suas estratégias de ensino, trazendo desta forma também os corpos e as consequências da violência.

Para Gabriel (2012), defender a especificidade epistemológica do conhecimento histórico escolar não pressupõe a negação da cientificidade da História, nem tampouco a importância dessa dimensão quando lidamos com esse conhecimento no contexto escolar (GABRIEL, 2012).

Para significar a narrativa histórica em sua hermenêutica, associada à temporalidade, Paul Ricœur oferece subsídios teóricos para enfrentar o dilema sobre um sentido de cientificidade do conhecimento histórico, na medida em que estabelece elementos que permitem pensar a História como um discurso híbrido que opera simultaneamente com elementos da ciência e com elementos do relato, resultante do que o autor chama de refiguração cruzada do tempo.

Ricœur acende a especificidade da narrativa histórica ao comprovar os procedimentos específicos da “operação historiadora”. Ele dialoga com autores divergentes

nas correntes “cientificista” e “narrativista”, procurando uma articulação e elencando as respectivas contribuições.

Quanto à inteligibilidade narrativa, seria preciso comparar as considerações ainda muito intuitivas da escola narrativista e os trabalhos mais analíticos da narratologia no plano da semiótica dos discursos. Resulta daí uma noção complexa de “coerência narrativa” que é preciso distinguir, de um lado, do que Dilthey chamava de “coesão de uma vida” em que se podem reconhecer traços pré-narrativos, e de outro lado, da noção de “conexão” causal ou teleológica. A coerência narrativa tem raízes na primeira e articula-se com a segunda. O que ela traz de peculiar é o que Ricoeur chamou de síntese do heterogêneo, para falar seja da coordenação entre acontecimentos múltiplos, seja daquela entre causas, intenções e, também acasos numa mesma unidade de sentido. A intriga é a forma literária dessa coordenação: ela consiste em conduzir uma ação complexa de uma situação inicial para uma situação terminal por meio de transformações regradas que se prestem a uma formulação apropriada no quadro da narratologia. Um teor lógico pode ser atribuído a essas transformações: é o que Aristóteles caracterizou na Poética como provável ou verossímil, o verossímil constituindo a face que o provável exhibe ao leitor para persuadi-lo, isto é, induzi-lo a acreditar precisamente na coerência narrativa da história narrada. (RICŒUR, 2007, p. 255)

O autor se aproxima da teoria narrativista, o que permite reconhecer certa forma de explicação interna do próprio ato de narrar: narrar já é explicar, através da conexão lógica do tecer da intriga, que não se confunde com a sequência cronológica, permitindo distinguir a História da Crônica. Reconhecer os nexos lógicos pressupõe considerar uma forma de inteligibilidade, algo característico do senso comum. Para Ricoeur, a explicação histórica possui relações com a narrativa de ficção, uma vez que também faz uso da imaginação, agindo, desta forma, com um registro de objetividade marcado pela incompletude, compensada pela mediação da subjetividade.

Ele destaca duas implicações desse conceito de coerência narrativa. Primeiramente, uma definição do acontecimento que será preciso compor, posteriormente, com definições no campo da explicação:

No plano narrativo, o acontecimento é o que, ao acontecer, faz a ação avançar: é uma variável da intriga. São ditos repentinos os acontecimentos que suscitam uma reviravolta inesperada – contra qualquer expectativa (para doxam) diz Aristóteles, pensando nos golpes teatrais ( peripeteia/ περιπέτεια) e nos efeitos violentos ( pathê). De forma geral, qualquer discordância que entre em competição com a concordância da ação tem valor de acontecimento. Tal junção intriga-acontecimento é suscetível de transposições notáveis no plano historiográfico, que vão muito além da dita história dos acontecimentos, a qual só considera uma das potencialidades do acontecimento narrativo, a saber, sua brevidade associada a sua subitaneidade. Há, por assim dizer, acontecimentos de longa duração, na medida da abrangência, do alcance da história narrada: o Renascimento, a Reforma, a Revolução Francesa são acontecimentos desse tipo em relação a uma trama multissecular. (RICŒUR, 2007, p. 255)

A segunda implicação se relaciona com as personagens da narração:

na medida em que as personagens da narração – os caracteres – são compostas em intriga ao mesmo tempo em que a história narrada, a noção de identificação da

narrativa, correlativa daquela de coerência narrativa, é suscetível, por sua vez, de transposições notáveis no plano histórico. A noção de personagem constitui um operador narrativo da mesma amplitude que a do acontecimento; as personagens são os agentes e os pacientes da ação narrada. Assim, o Mediterrâneo do grande livro de Braudel pode ser considerado como aquele quase-personagem da quase-intriga da ascensão e do declínio do que foi “nosso mar” na época de Filipe II. Nesse aspecto, a morte de Filipe II não é o acontecimento à altura da intriga do Mediterrâneo. (RICŒUR, 2007, p. 256).

Falar de “construção de narrativa na disciplina História” tende, no entanto, a expor a vulnerabilidade dessa disciplina que se expressa pela intensidade do grau de imbricação da história com questões axiológicas, sejam elas políticas ou culturais (GABRIEL, 2012). Trata-se de algo particular do conhecimento histórico, pois o conteúdo dessa disciplina se forma e constrói, de forma permanente, com a interferência das consequências dos ritmos das transformações e tensões de uma sociedade em disputa. Tal construção se evidencia na narrativa que segue:-

**Leony:** Houve abordagens com os estudantes sobre as questões e problemas relacionados ao coronavírus? Escutou algum relato de morte e como foi essa conversa?

**Rondiney:** Durante o período da pandemia eu estava sem trabalho<sup>12</sup>. Eu até fiz, curioso você perguntar isso, um roteiro de estudo e de aula sobre o tema com uma abordagem sócio-histórica. Falando da história das pandemias [...] interessante que fiz até algumas descobertas, nós convivemos com pandemias desde o início da humanidade.

(RONDINEY, 39 ANOS)

Interessante que na fala do professor podemos entender dois processos que se encontram com a vida nua na construção da narrativa histórica: sua condição de desemprego e a adaptação do conteúdo de História diante da biopolítica usada na crise do coronavírus. O professor perpassou em seus planos de aula o estado de exceção ocorridos com pandemias no decorrer da história, e teve a vida exposta em uma situação de decisão soberana. “O sujeito derradeiro, que se trata de excluir e, ao mesmo tempo, incluir na cidade, é sempre a vida nua” (AGAMBEN, 2017, p. 235).

Adicionalmente, notamos sua preocupação metodológica de que é preciso ressaltar que, para que os alunos entendam o que é a disciplina História, eles precisam entender sua especificidade e relacioná-la com suas vidas.

Esse diálogo – de compreensão da História como ciência e relacioná-la com os fatos cotidianos - se dá com a Teoria da História. E, a História deve prover o conhecimento necessário para que os alunos saiam do senso-comum e utilizem-na de maneira que atue em

---

<sup>12</sup> Durante a crise do coronavírus, no Mato Grosso, o Estado deixou de contratar vários profissionais que ocupariam a carga de temporários por meses, e mesmo quando os recontratou, muitos não conseguiram se alocar com trabalho.



suas experiências subjetivas, em seu conhecimento prévio, adquirido através do mundo, de maneira significativa, que lhe dê condições de orientação no tempo, conforme refletem Aryana Lima Costa e Mardarida Maria Dias de Oliveira:

Por entender que seja necessário por parte dos alunos a compreensão de que a História é um conhecimento específico, uma das preocupações dentro da Educação Histórica é entender o que contribui, ou não, para esse entendimento dos alunos: Ou seja, qual a interferência, por exemplo, que a mídia e própria vida cotidiana dos alunos, exerce em seu entendimento da disciplina? Nesse sentido, a matriz disciplinar de Joern Rüsen provê uma ilustração da maneira como a disciplina Histórica e o mundo cotidiano se relacionam (COSTA; OLIVERIA, 2007, p. 10)

Desta forma, é preciso estabelecer critérios para que se possa justificar que esta perspectiva sobre o conteúdo proposta possa se estabelecer. Considerando a história mais recente do Brasil, e as recentes transformações dos currículos com o novo ensino médio podem ser tomadas como exemplo da vulnerabilidade da disciplina, que antes era tida como sólida no ensino básico. As discussões sobre os temas que devem ser postos na escola são acirrados, e as perspectivas historiográficas são diversas e disputam o lugar do conhecimento legítimo e validado para ser ensinado aos alunos da educação básica (GABRIEL, 2012).

Neste texto, interessa-me, explorar menos as descontinuidades e diferenças entre essas propostas de reformulação curricular do que certas continuidades e elementos comuns. Isso significa ter como foco de análise a demanda que teve e tem força para articular em torno de si uma cadeia de equivalência entre propostas curriculares tão díspares. A apreensão dessa demanda pressupõe analisar os aspectos de continuidade que emergem nos anos 1980, entram pela década de 1990 sem respostas consensuais e/ou satisfatórias e continuam até a atualidade, contribuindo ainda para qualificar a ‘crise’ dessa disciplina. Uma leitura dos textos curriculares – propostas, livros didáticos, programas de ensino – produzidos nestes últimos quarenta anos, bem como dos textos acadêmicos permite apontar que a ‘grande inimiga’ a ser combatida desde os anos 1980 na historiografia escolar é a matriz disciplinar sobre a qual se apoiaria o ensino de História, identificada pelo adjetivo ‘tradicional’, de conotação negativa, associado à perspectiva positivista e contra a qual se articularam e ainda se articulam as demandas de inovação do ensino dessa disciplina. Nessa perspectiva a história ensinada nessa matriz disciplinar é condenada na maioria dessas propostas, proscrita por obsolescência teórica e inadequação em relação às necessidades exigidas para a formação de um cidadão membro de uma sociedade que se quer democrática. A crise deflagrada no ensino de História a partir do período aqui considerado pode ser assim entendida como uma crise de hegemonia na formação discursiva matriz da historiografia escolar. (GABRIEL, 2012, p. 197).

Circe Bittencourt, nesta mesma linha, analisa as reformas curriculares e afirma que: “em todas elas as justificativas para uma nova proposta ocorrem em face das novas concepções de História, criticando os paradigmas de História denominada positivista, em especial quanto à concepção de tempo linear e evolutivo”, concluindo que a “almejada superação do ensino de História, baseado no tempo cronológico como único orientador das mudanças, ainda não ocorreu. (BITTENCOURT, 1998, p. 159).

Aquém da importância do currículo nas abordagens dessa temática, a categoria Consciência histórica se faz necessária para compreensão dos saberes docentes acerca da violência e da morte no ensino de História. Para Luis Fernando Cerri (2011), para encontramos esse objeto, consciência histórica, é preciso focar em suas manifestações, que para o autor, está baseada em padrões comunicativos, de acordo com a natureza do campo experienciado.

Exercendo a função de memória, de percepção das diferenciações temporais, a consciência histórica produz uma estrutura unificada de pensamento num modo de consciência que é adequado ao relacionamento dos sujeitos com a história. O termo técnico para essa estrutura, segundo Rüsen, é “narrativa”. Não toda e qualquer narrativa, mas especificamente a que orienta ou quer orientar elementos e momentos da vida prática. Narrativa e orientação são os termos contíguos quando entramos na busca de evidências empíricas da consciência histórica. (CERRI, 2011, p. 49).

A narrativa tem o poder de produzir sentido e, desta forma, consciência histórica. Para se contornar as complexas disputas relacionadas ao currículo, um aspecto a ser considerado refere-se à “modernização” dos processos de ensino e aprendizagem em história, que são muito mais restritos do que poderíamos supor diante do investimento em formação de professores a partir de novas concepções conteúdos e técnicas. Ao produzir sentido no ensino de História o professor pode trazer produtos e novos padrões da consciência histórica, inclusive relacionando as dores dos corpos presentes às das apresentadas em aula. Nesse sentido:

Embora se trate de apenas uma das formas de representação histórica, a narrativa oferece uma saída, em termos de recorte empírico, para a pesquisa da consciência histórica, porque é um dos produtos que resultam de sua produção de sentido. As narrativas não são apenas verbalizadas, mas também condensadas em imagens (o príncipe d. Pedro a cavalo levantando uma espada), palavras (Bastilha, Auschwitz) e símbolos (cruz, foice e martelo, suástica), que são abreviações narrativas. As formas pelas quais as narrativas são usadas (e não apenas feitas) vão demonstrar a incorporação de determinados padrões normativos da consciência histórica. E não se trata de uma narrativa qualquer, mas de narrativas que se refiram a processos reais (e não fictícios), que tenham por objetivo e finalidade o estabelecimento de uma “moral da história”, uma conclusão necessária (mesmo que subjacente) que oriente/justifique a ação dos sujeitos, tanto na história narrada quanto na história vivida no presente. (CERRI, 2011, p. 50).

Rüsen defende que pensar historicamente é um fenômeno humano, antes de qualquer coisa, cotidiano e inerente à condição humana. Com isso pode-se inferir que o pensamento histórico vinculado aos conceitos de violência e morte no âmbito acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de focar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude, que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de sermos humanos e estarmos no mundo. Os estudantes se deparam cotidianamente com casos de violência e morte, se emocionam e choram com os corpos

violentados e perdidos em sua vida. A propósito, as crianças também morrem, por mais que se revoltem as famílias, indignam-se ou calam-se. Os fatos são inflexíveis, temos as mortes causadas pelos Estado em ações policiais, a morte dentro de casa por violência, ou até mesmo a morte por doenças. Algumas evitáveis por vacinas e assistência de saúde de qualidade, mas que a biopolítica do Estado, muitas vezes, retarda, seja por ignorância ou propositalmente. Abaixo temos um dos relatos trazidos por Ginette Rimbault (1979), em seu trabalho sobre crianças doentes que falam da morte:

**Lise** tem 13 anos e, muito embora a sua enfermidade não lhe ameace a vida, lembre-me a morte da tia-avó quando Lise tinha 6 anos:  
 - Cada pessoa deve viver e, depois de viver, morrer. Eu penso assim. Não vejo de nenhum jeito como é que isso pode ser assim. A gente viveu, tá certo, a gente morre, e tudo bem.  
 No entanto, por trás dessa sobriedade, desponta a incerteza quanto ao seu destino:  
 - A professora quer que eu faça provas, mas não tenho planos para o futuro.  
 (RAIMBAULT, 1979, p.22)

Quase todas as crianças têm um conhecimento claro sobre a morte. E se estão em risco, também tem essa consciência. Essa clarividência impressiona nas conversas em sala de aula, nas entrevistas e nos relatos colhidos por Ginette Rimbault. E não é raro ver em tantos jovens e adolescentes que vivem sozinhos, como nos adultos, a consciência de um próximo sem-futuro e o desejo de criar algo que seja uma dádiva para o mundo que vão deixar.

Ana Maria Monteiro (2019) defende que a área de ensino é um “lugar de fronteira” no qual referenciais teóricos da área da educação e, no caso, da História precisam ser articulados. Nesta perspectiva, incluir a discussão do conceito de “narrativa histórica” ao se tratar da História Ensinada implica considerar a construção discursiva realizada.

Essas considerações levam a reconhecer que na aula desses professores as narrativas não são lineares, articulam conhecimento com ordem de aspectos estruturais e criam contextos que tornam significativos os conteúdos ensinados. E essas contextualizações remetem a situações atuais do cotidiano dos alunos de forma a possibilitar a familiarização, estranhamento e ruptura com o senso comum, atribuindo-lhes uma perspectiva crítica e renovada (MONTEIRO, 2019).

Esse aspecto tem sido reconhecido por nós como um diferencial do saber ensinado em relação ao saber acadêmico. Neste, o investigador formula problemas, hipóteses, mas não tem certeza sobre os resultados da pesquisa, que podem ou não confirmar suas hipóteses. No ensino, de antemão, o professor define seus objetivos e constrói sua aula para oferecer subsídios aos alunos, de modo que eles aprendam aquilo que ele considera válido e necessário. As apropriações diferenciadas dos alunos podem ser objeto de um controle maior ou menos através dos processos de avaliação, mas um sentido está dado. Assim, no ensino de História, às diferentes versões que podem ser elaboradas pelos historiadores sobre os objetos de estudo, agregam-se concepções dos professores e apropriações dos alunos. Terreno de grande complexidade. Os sentidos que orientam as construções dos professores nas suas

aulas, por sua vez, interferem e contribuem para a leitura de mundo e para configuração de realidades. Sem negar a existência de uma realidade, o conhecimento histórico permite compreendê-la de diferentes formas, reconhecendo a possibilidade da mudança, superação de sua circunstância, a negação ou resistência a poderes constituídos. Dizer a palavra é transformar o mundo...Esses professores, ao afirmarem que história é processo e que história é construir conceitos, sintetizam, de certa forma, essa compreensão (MONTEIRO, 2019, p. 280-281).

Ensinar, etimologicamente, significa “fazer conhecer pelos sinais” (CHERVEL, 1990). Portanto, é preciso implicar, orientar um processo em que os alunos desenvolverão ideias a respeito dos acontecimentos e das transformações da História com diferentes significados, que se articulam uma as outras ao serem transmitidas ou recebidas, em um processo mais geral, que é o da produção de sentido. (MONTEIRO, 2019).

As articulações com o conteúdo, desta maneira, devem articular os aviltamentos e sofrimentos dos estudantes com os aspectos violentos e de morte, para depois, em um segundo plano, relacionar motivos econômicos e políticos que levaram aos conflitos dos acontecimentos históricos, como por exemplo, os das Guerras Mundiais, de modo a trazer, em primeiro lugar, as pessoas presentes e mortas por essa violência. No entanto não é o que notamos na perspectiva da cultura escolar.

**Leony:** O que você acha mais importante de se destacar nas revoltas regenciais?

**Marinalva:** A questão dos negros. Como eles foram usados como instrumentos de luta e não tiveram benefícios positivos nessas revoltas quando viam as penalidades. Eles foram usados na linha de frente, mas quando foram receber os benefícios eles não receberam. Na hora das penalidades, esse grupo recebeu as penalidades.

**Leony:** Quais aspectos a senhora acha marcante (no conteúdo) da Era Vargas?

**Marinalva:** O populismo político. A parte do extremismo político e religioso. Para muitos ele (Getúlio Vargas) era um benfeitor, ele fez uma política que agradou.

**Leony:** Quais aspectos a senhora acha marcante (no conteúdo) na II Guerra Mundial:

**Marinalva:** O extremismo político e religioso. [...] Acredito ser a questão política da intolerância.

(MARINALVA, 40 ANOS)

Nenhum dos entrevistados, durante a abordagem sobre o currículo, apontou a importância dos aspectos das vítimas, da morte ou dos Direitos Humanos nos temas sugeridos. Os currículos e saberes passam pelos corpos e veem apenas a política, a economia, e os diversos aspectos que formam as violências que perpassam a História. Segundo Elizabeth Paiva, a morte é um tabu, mas não o pode ser e nem continuar ausente dos lugares educativos. É necessário incluir uma pedagogia tanatológica no contexto educativo, para que verdadeiramente se cultive uma educação integrante e integrada de todas as dimensões do ser humano (PAIVA, 2011).

Não temos um currículo e uma história que não fale de morte, pelo contrário, temos uma disciplina com uma paixão trágica pela desgraça, pelo sofrimento, pela morte. Uma paixão que transforma mortos em números, que justifica a guerra injustificável. Não podemos deixar de falar das injustiças, das misérias, da exploração e suas causas. Mas passar a morte pelo sentimento e transformação do luto, do respeito as vítimas, tem um poder transformador.

Muitos acreditam que o luto é solitário, privado e, neste sentido despolitizante. Contudo, “o luto fornece um senso de comunidade política de ordem complexa, principalmente por trazer à tona laços relacionais que têm implicações para teorizar a dependência fundamental da responsabilidade ética.” (BUTLER, 2020, p. 43).

Butler (2020) afirma ainda que enlutar e transformar o luto em um recurso político não é resignar-se à inação, “mas algo que pode ser entendido como um processo no qual desenvolvemos uma identificação com o próprio sofrimento”. (BUTLER, 2020, p.51). Desvendar as mortes e os lutos da História pode ajudar estudantes e professores a enxergarem suas lutas com mais clareza e identificação com o conteúdo, proporcionando uma aprendizagem significativa. “A desorientação do luto – ‘quem me tornei?, ou, de fato, ‘ O que restou de mim?. ‘o que perdi no Outro?’ – situa o ‘eu’ no modo do desconhecimento”.

Walter Benjamin afirma que “nos últimos séculos, pode-se observar que a ideia de morte vem perdendo, na consciência coletiva, sua onipresença e a sua força de evocação (BEJAMIN, 1987, p. 207). Como também citado por Debray, em a morte da imagem, a morte após o século XIX foi transferida para hospitais e sanatórios, privando as pessoas do contato com os moribundos e sendo expulsa, aos poucos, do universo dos vivos.

O pensamento histórico tem como base, portanto, algo natural antes de ser cultural ou opcional: nascimento, vida, morte, juventude, velhice são as balizas que oferecem aos seres humanos a noção do tempo e sua passagem. Para Rösen:

A consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como forma de consciência humana, que está relacionada imediatamente com a vida prática. É este o caso que se entende por consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo. (RÜSEN, 2001, p. 57).

Sendo assim, o que muda são as formas de abordagem dessa historicidade, ou nos termos de Rösen, “as perspectivas de atribuição de sentido à experiência temporal.”

O mundo é histórico porque queremos ir além do que temos e somos. A historicidade é algo que nos constitui enquanto espécie. Pensar historicamente é nunca aceitar os fatos, ideias e acontecimentos sem levar em consideração o contexto em que foram produzidas, seu

tempo e suas peculiaridades. É decisivo saber quem são os sujeitos e o que condiciona a mensagem.

E o professor de História tem papel fundamental na formação de cidadãos e consciência em nossos tempos. “O professor da escola trabalha na escola com uma forma de conhecimento que o professor universitário de história, o historiador ‘em senso estrito’ na maior parte das vezes não domina” (CERRI, 2011, p.132). Daí a necessidade de um diálogo horizontal, pois o professor da educação básica não é um operário técnico que acata ordens de intelectuais ou de gestões de governo. O professor de História da educação básica é um mediador privilegiado entre as contribuições da ciência história dos alunos e a comunidade em que se insere seu trabalho.

Assim, diante da necessidade de pensarmos a educação como um exercício reflexivo que busca garantir a pluralidade de pensamentos e o direito dos sujeitos a, além de existir, a terem uma vida digna, estejam estes sujeitos alinhados ou não ao padrão normativo, o objetivo deste trabalho se pôs a compreender sobre a existência ou ocultação da violência e da morte nas aulas de História. De forma específica, pretendemos conjugar distintos campos discursivos: o aparato teórico a respeito do lugar da morte e da violência no ensino de História, considerando a subjetivação dos estudantes diante das temáticas presentes no currículo e nas aulas e, ao mesmo tempo, buscamos compreender como estas temáticas se dão em uma análise sobre a produção de sentido no letramento na História ensinada.

Nesse diapasão, ao analisar a BNCC, em especial os conteúdos de História do Ensino Fundamental, notamos que a palavra “morte” aparece uma única vez no documento, ao se explicar sobre a habilidade “análise” dentro do conteúdo de História:

A análise é uma habilidade bastante complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa. Segundo Hannah Arendt, trata-se de um saber lidar com o mundo, fruto de um processo iniciado ao nascer e que só se completa com a morte. Nesse sentido, ele é impossível de ser concluído e incapaz de produzir resultados finais, exigindo do sujeito uma compreensão estética e, principalmente, ética do objeto em questão (BRASIL, 2018, p.400).

Em contraposição, a palavra e a reflexão sobre o fenômeno aparecem várias vezes ao tratar da disciplina de “Ensino Religioso” no documento. Também notamos, na entrevista com a professora Marinalva, uma maior abertura para falar do tema na disciplina de Ensino Religioso. Logo após a pergunta sobre temáticas mais marcantes para os estudantes, a professora afirmou:

[...]

**Marinalva:** Gosto de trabalhar temáticas tabus para os alunos.

**Leony:** O que seria uma temática tabu?

**Marinalva:** Falar sobre questões religiosas, de respeito de religião de matriz africana. Gosto muito de trabalhar esse tema com questão de respeito. Por exemplo, em Ensino Religioso estou trabalhando no 9 ano a questão de rituais fúnebres em diferentes religiões. Eu gosto de trabalhar com os alunos essa temática, para eles entenderem que não é algo de outro mundo essa temática. Que para muitos outros ainda é tabu.

(MARINALVA, 40 ANOS)

A morte parece ser um tema proibido de se falar com jovens, adolescentes e crianças na escola. Curiosamente, até alguns anos atrás, essa proibição ocorria com o sexo e a educação sexual. Hoje não se fala sobre a morte.

Mas existem dois tabus, a morte em si é um tema que se oculta sistematicamente guardando-se silêncio diante das interrogações (MARANHÃO, 1987) e, além do mais, aparentemente há uma ocultação da morte e da violência, considerando nossa exposição a elas, além de nossa cumplicidade (BUTLER, 2020, p. 39). Contudo, no meio religioso, como citado pela professora Marinalva acima o tema é abordado com mais frequência. Neste sentido, também podemos observar a fala da professora Marielly:

**Leony:** Na sua infância os adultos conversavam com você sobre a morte?

**Marielly:** Sim, era falado. Por eu fazer parte de uma comunidade religiosa, tanto a morte, como comemorações de etapas da vida a gente sempre participa muito. [...] Eu ia com frequência em velórios, casamentos que era de alguém conhecido da igreja e a gente participa, está presente. É algo que faz parte da minha infância sim. Por eu fazer parte de um grupo, de uma comunidade eu acabava frequentando. Mas acho que tem um dado importante que faz toda a diferença. Minha experiência com o luto de uma pessoa próxima é muito pequeno. Eu tenho 35 anos de idade e a pessoa mais próxima que eu já perdi foi uma prima da minha mãe que estava doente. Quando eu nasci eu já não tinha avós, só tenho uma avó até hoje que irá fazer 90 anos. Na minha família, no meu convívio próximo eu nunca perdi. Eu já fui em muitos velórios de pessoas conhecidas da igreja. [...] mas nunca de uma pessoa que tinha uma presença fundamental na minha vida.

(MARIELLY, 35 ANOS)

A professora alerta que apesar de suas experiências com a morte em sua comunidade religiosa, ela nunca passou pela perda de uma pessoa próxima. Trata-se de dado interessante, pois passar pelo luto é uma experiência única e talvez o trabalho exclusivamente religioso não dê conta de todos os aspectos que envolvem a perda. O luto exalta a vida, e em nosso estudo acreditamos que o respeito pelas vítimas da História e um alerta contra os aviltamentos da dignidade humana. Para Butler (2020):

Não acredito, por exemplo, que uma pessoa consiga invocar a ética protestante quando se trata do luto. Ela não pode dizer para si mesma: “oh, eu vou passar pela perda desta maneira, e este será o resultado, e vou me dedicar a este trabalho, e vou me esforçar para alcançar a resolução do luto que está diante de mim”. Acredito que um pessoa é atingida por ondas, que começa o dia com um objetivo, um projeto, um plano, e acaba se frustrando. A pessoa acaba derrotada. Está exausta, mas não sabe

por quê. Há algo maior que o plano deliberado, o projeto, o conhecimento e a escolha da pessoa.

Algo toma conta de você: de onde vem isso? O que isso significa? O que nos domina em tais momentos, nos quais não somos mais donos de nós mesmos? A que estamos amarrados? E pelo que somos tomados? Freud nos lembrou de que quando perdemos alguém, nem sempre sabemos o que se perdeu daquela pessoa que se foi. Então, quando a pessoa perde, também se depara com um enigma: algo se esconde na perda, algo está perdido nos segredos da perda. Se o luto envolve saber o que foi perdido (e melancolia significava, originalmente, até certo ponto, não saber), então o luto conservaria uma dimensão enigmática, uma experiência do não saber provocada pela perda do que não podemos compreender totalmente. (BUTLER, 2020, p. 41).

As indagações de Butler confluem com outra de Michel de Certeau: “o que fabrica o historiador quando faz história?” (CERTEAU, 2017, p. 43) e com isso ele quer ressaltar que o que faz o historiador é um trabalho que produz narrativas, no qual ele chama de “operação historiográfica”.

E a pergunta poderia se estender ao professor de História. O que faz o professor de História ao ensinar sua disciplina em sala de aula? Também produz narrativas. O professor, ao fim de seus estudos, de sua atividade de pesquisa, de seu arquivo cheio de documentos, de relatos, de livros didáticos, de imagens, de jogos, de escritos e narrativas de todas as tonalidades misturados de forma caótica em meio ao currículo, ao cotidiano da escola, a realidade dos estudantes se coloca a conduzir o pensamento e a reflexão de seus estudantes. É o professor quem conduz o problema, a questão, o objetivo, que deve ser perseguido durante toda a aula. E se a morte e o luto de pessoas vulneráveis se encontram ocultas no currículo, também está oculta no discurso do professor.

Apesar da escola ser um lugar de multiplicidade de pensamentos, cheia de outros profissionais e visões, cabe também ao professor de História abordar o luto, de modo a não precarizar a vida. “a morte revela o caráter absurdo da existência humana, já que interrompe radical e violentamente todo projeto existencial, toda liberdade pessoal, todo significado da vida” (MARANHÃO, 1987, p. 71).

O professor de História é a carpideira que, ao mesmo tempo, chora e louva os mortos. Ele traz as lutas e as violências sofridas por outros ao centro da sala de aula, os levanta e dá voz aos que foram ceifados. Não se fala de história sem se falar dos que morreram, aliás se fala.

Temos um currículo com uma construção de narrativa política, social, de movimentos sociais, de direita, de esquerda, mas que pouco humaniza. Ricardo Azevedo (2003) atribui a violência de nossos dias (a violência como recurso comercial da imprensa marrom, o consumismo, a injustiça social) a um processo de alienação e ocultação da morte.



Apesar das diferenças e lugares distintos na história, Butler afirma que é possível recorrer a um “nós” neste processo, pois apesar de todas as diferenças todos temos a noção do que é ter perdido alguém. (BUTLER, 2020, p. 40). Ao se passar pelo processo de luto, passa-se também por uma transformação cujo resultado não se pode conhecer. Há na morte a perda, mas também há o seu poder transformador, que não pode ser mapeado ou planejado (BUTLER, 2020, p. 41).

Philippe Ariès (2017) também menciona que o tema era mais frequente na Idade Média, além de mais familiar e morte menos oculta – não que fosse menos violenta, contudo, era mais sentida. A morte era esperada no leito, em cerimônias públicas organizadas pelos próprios moribundos. Todos participavam do evento, inclusive as crianças. Esses rituais eram cumpridos com manifestações de tristeza e dor, sendo temível, na época, a morte repentina ou anônima, sem as devidas homenagens.

Citando a obra de Liev Tolstói, *A morte de Ivan Ilitch*, Ariès discorre sobre a morte suja e repugnante, com a representação final da vida de Ivan Ilitch, representado seus gritos e gemidos e a descrição das excreções e seu odor. A morte que era exaltada no romancismo agora se torna repugnante. Desta forma, a aproximação da morte não traria apenas o sentimento de perda, mas também o de repugnância pela exposição da decadência do corpo. A morte deixaria de ser um momento para se tornar um processo. (ARIÈS, 2017, p. 766-769)

Outra direção indicada por Ariès em sua leitura sobre Tolstói, é a questão sobre a morte escondidas nos hospitais. O hospital contemporâneo é um grande instrumento para o ocultamento da morte: controlam-se os horários de visita e se oculta o que não pode ser visto. Para os familiares o hospital é um lugar de cuidado e proteção do paciente, mas também é um local que se esconde uma decadência que a sociedade não quer ver, uma forma socialmente aceita de exclusão (ARIÈS, 2017, p. 769).

Creemos ser importante repensar a morte no ensino de História. A colocação do corpo sensível, das emoções, das comoções, das sensibilidades como elemento partícipes dos eventos históricos traz a possibilidade de trazer para sala de aula aquilo que não é dito, o inconsciente, o negado, o recalcado e o invisível que permeia a vida do *homo sacer*. Todos os entrevistados relataram mortes de estudantes ou pessoas ligadas a escola, assim como veem a abordagem nos conteúdos de História como importante, a exemplo do professor Rondiney:

**Leony:** O senhor acha possível abordar a violência e a morte no conteúdo de História?

**Rondiney:** É um assunto interessante, não interessante, mas importante. Faz parte da nossa história, faz parte da história do mundo, faz parte da história da sociedade brasileira, faz parte da história da Europa, da África, de todos os lugares. Porque,

enfim, faz parte do contexto social lidar com a iminência da morte. Você citou o período Vargas e a gente lembra como foi trágica a própria morte do ex-presidente Getúlio Vargas, não é?. Então você vê que ali tem um conteúdo politicamente importante que entrou efetivamente no conteúdo de História.

Mas a gente também precisa abordar, por exemplo, e saber como abordar, alguns conteúdos como o genocídio, não é? Fizeram parte, por exemplo, da Segunda Guerra Mundial. [...] Tiveram mortes decretadas por um regime autoritário. Além de outros regimes que a gente não pode passar pano. Então a gente precisa trabalhar esses conteúdos para que também os alunos saibam o que é. Mortes em massa, assassinatos em massa, genocídios, são coisas que devem fazer parte da História e que a gente não pode reproduzir no futuro.

(RONDINEY, 39 anos)

Olhar para o luto, para morte e para violência é uma maneira distinta de se abordar a aula, abrindo-se para as emoções, dores, sofrimentos e afetos como lugares para a história. O luto, a morte do *homo sacer* e a vida nua na política moderna devem ser postas e discutidas num ponto de sensibilidade. Os sentimentos habitam os personagens históricos, como habitam os estudantes e professores. O corpo do professor está presente na sala, assim como dos estudantes, assim como os corpos deixados pelos horrores da história.

Costuma-se dizer que a morte não é assunto para crianças e adolescentes, porque é triste e a juventude é cheia de vida e deve-se protegê-la. Mas, na verdade, nós não sabemos como abordar esse tema com os estudantes. Preferimos evitar o assunto, fingindo que a morte não faz parte do universo infanto-juvenil.

Porém, a morte não só é uma situação que não temos como evitar em nossas vidas, como também se faz presente na essência do conteúdo de História. Desta forma, não falar sobre o assunto, proteger o jovem e o adolescente deste enfrentamento, pode omitir as lutas sociais e dificultar o entendimento sobre o ciclo da vida, sobre o jogo político que se faz sobre a vida nua e o *homo sacer* na política contemporânea.

Elizabeth Paiva afirma que a escola é o segundo ambiente de socialização da criança e do adolescente e, como a família, tem o papel de educá-los. E quando se fala em educar, deve-se pensar na difícil tarefa que de o fazer para vida. Afora de ser um local de aprendizagem, a escola também é um local de convivência, onde se estabelecem relações. E, partindo do princípio de que a escola também é um espaço para formação de cidadãos conscientes, críticos e preparados para vida, também se deve pensar de ser um local para se repensar todos os aspectos constitutivos da vida, inclusive da morte (PAIVA, 2011, p. 55).

E a disciplina de História também é um espaço para se discutir variadas questões que permeiam o universo dos estudantes, tal como a ética, a cidadania, os Direitos Humanos, a violência. Também não seria uma disciplina para se falar da morte? Neste sentido, afirma Maranhão:

Atualmente, existe a preocupação de iniciar as crianças desde muito cedo nos “mistérios da vida”: mecanismo do sexo, concepção, nascimento e contracepção. Porém se oculta sistematicamente das crianças a morte e os mortos, guardando silêncio diante de suas interrogações, da mesma maneira que se fazia antes quando perguntavam como é que os bebês vinham ao mundo ( MARANHÃO, 2010, p. 10).

E, conforme Elizabeth Paiva nos lembra, apesar de se evitar falar de morte na escola, a morte simbólica está presente em várias situações no ambiente escolar. Para a autora, podem ser vistas como mortes simbólicas as mudanças de série, de classe, de professores, de amigos, processos de separação, perdas financeiras. Apesar dessas situações não envolvam a morte concreta, evocam sentimentos de perda semelhantes, que podem colaborar para elaboração de perdas maiores, como a morte em si. (PAIVA, 2011, p. 55).

As mortes presentes nos conteúdos de História também podem evocar a ideia de respeito, sentimento de revolta, perda e aprendizado significativo se forem devidamente valorizadas. Não se trata de traumatizar o nosso público, mas de o fazer refletir e valorizar as vítimas postas nos conteúdos de História que muitas vezes passam por dados frios. Trago a narrativa de uma das estudantes participantes da pesquisa:

**Leony:** Como é falar de morte na aula de História?

**Aliny:** Eu acho necessário, querendo ou não, uma hora vai acontecer com todos. [...] a morte ocorre nos livros de História.

Adorei a história da Anne Frank, até pedi o diário de uma amiga para ler.

**Leony:** - Você enxerga relações ou conexões entre as mortes dos livros de História e as que ocorrem na sociedade de hoje?

**Aliny:** Nunca parei para pensar sobre [...].  
(ALINY, 14 ANOS).

O relato de Aliny traz à tona a ideia da necessidade de se trabalhar o luto em sala de aula, mas ao mesmo tempo ela não consegue identificar relação dos conteúdos de História com esses sentimentos. Tratar das mortes simbólicas ou concretas em sala de aula envolve troca de informações, bem como compartilhar informações, experiências, opiniões, sentimentos, reflexões, dificuldades, medos, acolá é claro, de se falar da necropolítica, da vida nua e de vidas matáveis. Esse compartilhar poderia ocasionar um acolhimento que faria com que o indivíduo se sentisse bem com o outro em seus sentimentos, de não se sentir sozinho em sua dor (PAIVA, 2011, p. 56).

Pode-se pensar o ensino de História também como espaço para se compartilhar sentimentos. Como dizia Michelet, (1976), o professor de história deve levar seus alunos a atravessar o rio da morte, conduzindo os alunos para fora de si mesmos, de seu tempo, de sua cultura, de seus valores, de seus costumes, provocando neles a sensação de estranhamento.

A aula de História não é a única que deve abordar o luto, a violência e a morte. Contudo, trata-se de uma disciplina que deve levar o estudante para um sair de si, de

confrontar-se como ser humano, de enxergar o outro e ver seu sofrimento com alteridade. Aprender sobre as variedades dos sentimentos humanos, a formação de valores, a produção de subjetividades e a construção de sujeitos capazes de propagar a cidadania é uma tarefa precípua do professor de história.

O tema morte pode encontrar resistência, mas nem sempre o professor de História irá agradar às famílias, o que pode ser tomado como um elogio à sua ação. Não seria válida uma aula de história se o estudante não tiver saído do seu lugar, se abalado em suas certezas ou se perguntado sobre sua vida e, por fim, sobre o quão perto ele pode estar da vida nua como os sujeitos que ele estudou em sala.

## CAPÍTULO 3:

### EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, ENSINO DE HISTÓRIA, DISCIPLINA E CULTURA ESCOLAR.

#### 3.1 OS DIREITOS HUMANOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

**Leony:** O que seriam direitos humanos?

**Aliny:** tudo o que o ser humano tem direito.

**Leony:** E quais direitos humanos são mais acessíveis e quais menos acessíveis para uma estudante da sua idade?

**Aliny:** Acho que o Direito de ir à escola.

**Leony:** E esse direito na pandemia?

**Aliny:** Não foi acessível.

**Leony:** E qual você acha menos acessível?

**Aliny:** O direito de sair na rua sem se preocupar.

(ALINY, 14 ANOS).

Entre todos os entrevistados, apenas um estudante não soube me explicar o que seriam Direitos Humanos. Paralelamente, a estudante Aliny que considera o direito de ir à escola como acessível e fundamental não frequentou as aulas remotas durante o período pandêmico. E, por ser do sexo feminino, enxerga o fato de não poder sair com tranquilidade o direito humano que mais lhe carece. São vários os caminhos a percorrer quando tratamos desse assunto e o repensar dos Direitos Humanos no Ensino de História permite debates que até há pouco tempo eram silenciados, ocultados, oprimidos ou tido como inexistentes.

Apesar das diferenças metodológicas, culturais ou regionais, afirma Martins (2012), a redemocratização a partir dos anos de 1980 trouxe novas experiências curriculares, ações de renovação curricular e propostas para livros didáticos e outros materiais que apontavam para premissa da democracia como valor indiscutível do ensino de História (MARTINS, 2002).

As possibilidades de currículos diversos vieram com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que traziam uma ideia de um Brasil com sua pluralidade cultural positivada. Ademais, as realidades experienciadas pela comunidade escolar passaram a ter perspectivas de incorporações de temas relacionados a uma formação integral, aliada a diversos temas transversais. Ainda por cima, outros dois marcos surgiram: as leis memoriais, que exigiam do Estado políticas públicas de reparação a danos históricos para populações afrodescendentes e indígenas e que também trouxeram impactos na formação de professores (Leis nº 13.639/2003 e 11.645/2008).

As Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos foram aprovadas em 2012 pelo Ministério da Educação. É uma resolução baseada em documentos internacionais ratificados pelo Brasil, entre eles a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos e o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.

A propósito, o currículo hoje aparece com os chamados temas transversais, que são perspectivas de incorporação permanente de temas fundamentais à formação integral em consonância com as realidades experienciadas pela comunidade escolar.

Verena Alberti (2018, p. 114) aponta que uma das expressões mais recorrentes, tanto na resolução que estabeleceu as diretrizes, em 30/05/2012, como no parecer de 06/03/2012 que as elaborou, é a expressão “dignidade humana”. Ela aparece em primeiro lugar entre os sete princípios que fundamentam a Educação em Direitos Humanos. Aliás, os dois primeiros itens do artigo 4º são especialmente importantes para justificativa deste trabalho:

Art. 4.º

A Educação em Direitos Humanos como processo sistemático e multidimensional, orientador da formação integral dos sujeitos de direitos, articula-se às seguintes dimensões:

- I. apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- II. afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade.<sup>13</sup>

Nesse diapasão, propomos a inserção da temática dentro do plano de ensino em aulas do Ensino Fundamental, em especial nas reflexões que envolvam violência e morte, uma vez que a problemática se encontra ligada às reflexões sobre a Dignidade da Pessoa Humana, estabelecida pelas Diretrizes Nacionais para Formação em Direitos Humanos.

As ações de Educação em Direitos Humanos, portanto, além de relacionadas ao conhecimento da História também é proposta ao debate sobre a violação desses direitos por parte de agentes de Estado. A abordagem proposta, morte e violência, é sem dúvidas um tema muito difícil.

Articular o ensino de História com a Educação em Direitos Humanos envolve abordar temas controversos e sensíveis. Verena Alberti (2018) aponta que estas questões precisam de cuidados importantes para serem tratados nos espaços formais e não formais de educação.

Precisamos garantir um ambiente seguro onde as pessoas se sintam confortáveis para refletir sobre o assunto. Em vez de tentar convencer nosso público de nosso ponto de vista (o que, evidentemente é impossível), podemos oferecer elementos para que possa rejeitar tratamentos simplificados da questão e formar suas opiniões de forma

---

<sup>13</sup>BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2012: Art. 4.º.

balizada. Isso significa que o ideal é suscitar a reflexão a respeito dos temas e enfatizar a produção de conhecimento. Para isso, podemos usar fontes efetivas que abram a possibilidade de apreensões autênticas {...}. Suscitar o pensamento a respeito significa ir além da sensibilização e propor reflexões. Não podemos nos contentar com um trecho especialmente envolvente de uma entrevista ou com um filme que nos deixa tocados; após a sensibilização é preciso trabalhar aquele assunto intelectualmente e, se possível, a própria sensibilização. Cabe também respeitar as vítimas e nossa audiência. Não convém, como ocorre muitas vezes como tratamento de temas como o holocausto ou o tráfico transatlântico, colaborar para a cristalização das imagens do <<judeu>> e do <<escravo>> como vítimas. Podemos mobilizar nossa audiência sem traumatizá-la. Lembramos da importância da dignidade humana na Educação em Direitos Humanos. Outro elemento importante, no tratamento das questões sensíveis, é providenciar um tempo para audiência respirar e refletir, um momento em que nosso público possa <<digerir>> o que foi experimentado (ALBERTI, 2018, p.126).

Entrar em sala de aula portando notícias de morte e violência não é uma tarefa fácil. Corpos continuam sendo sacrificados em lógicas incoerentes, que afetam nossos estudantes e a comunidade em geral. Por vezes, o luto é necessário em sala, ativando a luta contra aviltamentos sofridos cotidianamente.

Carina Costa (2020) aponta, de forma muito sensível, que cabe ao docente, com os devidos cuidados, postar seus objetivos específicos em cada conteúdo, com autonomia e em consonância com seus referentes teórico-metodológicos, com as especificidades de cada turma e articular com as demandas do tempo presente. Surge assim o currículo real, de modo assimétrico ao currículo prescrito “trazendo cores, vozes e disputas para o ato de conhecer e o próprio conhecimento” (COSTA, 2020, p.11).

O planejamento já é subsidiado por algumas políticas públicas. Foram estabelecidos, pelas Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012), princípios que devem nortear os projetos políticos-pedagógicos. A partir da consciência cidadã, traça-se o objetivo de uma formação para a vida e convivência, valorizando práticas participativas e a geração de ações (COSTA, 2020, p. 11).

Desta forma, os planejamentos ou sequências didáticas que encadearem os temas de violência e morte no currículo podem se nortear nas concepções das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos, ou nas diversas políticas públicas do Estado brasileiro que aprofundem a percepção do direito à educação como base para outros direitos.

Temos consciência que essa perspectiva para formação de professores e construção de currículo tem um embate em outras múltiplas disputas, sobretudo como as já bem discutidas no campo da educação, marcadas pela entrada cada vez maior dos interesses do empresariado educacional nas diretrizes pedagógicas, que pressionam por uma educação padronizada, normatização e avaliação para publicidade e maximização de lucros (FREITAS, 2018).

Paralelamente, principalmente após a eleição de Jair Bolsonaro em 2018, temos uma derrota de um projeto comum de país em defesa dos Direitos Humanos, pois chegou ao poder um grupo que ataca a educação como direito, ao percebê-la como ameaça às convicções morais das famílias. O presidente da República é representante de concepções de violação e repúdio aos Direitos Humanos, atendendo a uma demanda de parte da sociedade civil por um Estado transgressor dos direitos básicos. Ao mesmo tempo, temos o crescimento do conservadorismo na educação brasileira, consolidado em ações ideológicas como a Escola sem Partido (2004), que atacam sistematicamente professores como doutrinadores e abominam temáticas afeitas aos Direitos Humanos a partir de um pretexto discurso liberal na defesa da “liberdade de consciência dos estudantes”, subsumindo, assim, “o autoritarismo e o caráter censor de seus discursos e suas práticas” (COSTA, 2020, p.8).

Neste contexto, de forma articulada entre diferentes frentes da extrema-direita e direita globais, ocorreram os debates sobre a Base Curricular Comum (BNCC) e às disputas pelo sentido do ensino de História no Brasil. Nota-se a retirada de carga horária da disciplina e de temas e conteúdos relativos à História indígena, africana e às competências atitudinais relativas ao tempo presente. Trata-se de um amplo debate, mas vimos uma derrota de uma concepção de ensino de História mais voltada para a compreensão do sujeito em sua experiência social frente a uma concepção de História universalista, de conteúdos factuais e conceituais, assentada na tradição curricular quadripartite.

Neste jogo complexo, temos um fato que estremeceu a educação no país: a pandemia do coronavírus. Além das violências sofridas, da ausência do poder público, do atraso na entrega de vacinas e na deficiência de uma política forte e centrada no combate à doença, a educação básica sofreu um dos maiores golpes de nossa história recente. Número recorde de evasão escolar, desemprego de professores, desigualdade nos atendimentos remotos e um retorno presencial desigual.

### 3.2 OS DIREITOS HUMANOS: SUA TRAJETÓRIA E TENDÊNCIAS

Para o jurista espanhol Antonio Enrique Pérez Luño (2021) ciência jurídica costuma colocar a evolução histórica dos direitos humanos relacionada ao surgimento de sucessivas “gerações” de direitos. Como categoria histórica, os direitos humanos, enquanto conceito, nascem com a modernidade no âmbito da atmosfera iluminista que inspirou as revoluções do século XVIII. Contexto genérico que confere aos direitos humanos alguns aspectos ideológicos definidos. O primeiro deles, é que os direitos humanos nascem com um forte



cunho individualista, com as liberdades individuais que configuram a primeira fase ou geração dos direitos humanos. Essa matriz individualista sofrerá um processo de erosão e de contestação nas lutas sociais do século XIX. Esses movimentos reivindicativos, para o autor, evidenciarão a necessidade de se completar o catálogo de direito e liberdades da primeira geração com uma segunda geração de direitos: os direitos econômicos, sociais e culturais. Esses direitos alcançarão sua positivação na substituição do Estado liberal de direito pelo Estado social de direito (PÉREZ LUÑO, 2021, p. 597).

Hoje esse tema se polariza em torno de temas como o direito à paz, os direitos dos consumidores, o direito à qualidade de vida, ou à liberdade de informática. Sobre essa base, fala-se de uma terceira geração de direitos complementadoras das fases anteriores, referentes às liberdades individuais e aos direitos econômicos, sociais e culturais.

Ainda sob a égide da segunda geração surgiu o Estado social de direito, que é fundado no Estado Constitucional. Contudo, em 1992, Marcelo Neves expôs a percepção de “constitucionalização simbólica”, em seu trabalho apresentado na Universidade Federal de Pernambuco, para a obtenção do cargo de professor titular, que reflete essa transição dos Direitos Humanos para a positivação. Em nota introdutória, o autor revela pretender analisar o significado social e político de textos constitucionais, exatamente na relação inversa da sua concretização normativo-jurídica. Em outras palavras, a questão referia-se a discrepância entre a função simbólica e insuficiente concretização jurídica dos diplomas constitucionais, problema que não se reduz às normas constitucionais, mas também aos Direitos Humanos. (NEVES, 1994).

Baseado nas lições de Harald Kindermann, Marcelo Neves empreende uma classificação tricotômica, estabelecendo a tipologia da legislação simbólica de acordo com o seu conteúdo que pode dirigir-se a: a) confirmar valores sociais; b) exibir a capacidade de ação do Estado (legislação-álibi); c) adiar a solução de conflitos sociais por meio de compromissos dilatórios (NEVES, 1994).

Na primeira hipótese, o legislador adota uma posição sobre certos conflitos sociais, que representa a consagração da vitória e superioridade dos valores do grupo cujo posicionamento foi amparado na lei. Marcelo Neves cita ilustrativamente o advento da lei seca nos Estados Unidos, afirmando que os censores de consumo de bebidas alcoólicas não estavam interessados na efetiva eficácia jurídico-instrumental da lei proibitiva, mas principalmente em adquirir maior prestígio e *status* social. A vitória legislativa funcionou simbolicamente como ato de deferência aos vitoriosos e degradação aos perdedores. Nestes

casos, a legislação simbólica é vetor de diferenciação de grupos e confirmação de valores colidentes (NEVES, 1994).

Também chamada de legislação-álibi, a legislação simbólica voltada à demonstração da capacidade de atuação estatal tem o objetivo de conquistar confiança de seus destinatários nos sistemas político e jurídico (NEVES, 1994).

Mascarando a realidade, a legislação-álibi busca difundir a falsa impressão de um Estado que responde satisfatoriamente aos problemas sociais, constituindo forma de manipulação ideológica que imuniza o sistema político contra eventuais ataques e introduz um sentimento de bem-estar, que soluciona tensões e capta a lealdade do povo. Marcelo Neves cita o exemplo de uma lei alemã que, após problema relativo à venda de peixes causadores de doenças intestinais, tentou controlar a situação sem alcançar êxito. Também menciona as leis que exigem a prestação de contas eleitorais e as mudanças na legislação penal, tidas como meras reações simbólicas do Estado frente às pressões por lisura política e redução da criminalidade. Adverte, porém, que os excessos da legislação-álibi conduzem a própria descrença dos sistemas político e jurídico, fazendo com que as massas se sintam enganadas e os políticos se tornem cínicos (NEVES, 1994).

No que atina à legislação simbólica voltada à dilação de conflitos sociais, Neves esclarece que as divergências políticas “são resolvidas por meio do ato legislativo, que, porém, será aprovado consensualmente pelas partes envolvidas, exatamente porque está presente a perspectiva de ineficácia da lei (NEVES, 1994, p. 41). Por outras palavras, o acordo não se baseia no conteúdo do ato normativo, mas na transferência da solução do conflito para um futuro incerto. Nestes casos, o embate político é contornado por uma lei simbolicamente progressista que, satisfazendo a todos os envolvidos, adia por tempo indeterminado a resolução da situação conflituosa. São exemplos a Constituição de Weimar e a lei norueguesa dos empregados domésticos de 1948, objeto de contentamento mútuo de empregados e empregadores. Os primeiros porque a lei aparentemente conferia maior proteção social. Os últimos em face da sua provável ineficácia e impraticabilidade. (NEVES, 1994).

O autor não acredita que a constitucionalização simbólica seja um “jogo de soma zero”, pois propicia o nascimento de grupos que lutam pela ampliação da cidadania e concretização dos valores constitucionais, grupos esses que, no limite, podem romper com a ordem institucional vigente na medida em que o texto constitucional seja deformado e não se materialize como instrumento de legitimação do Estado. Daí um autor elabora um conceito

que traduz um efeito social mais positivo do que chama de Constitucionalização simbólica (NEVES, 1994).

Voltando aos Direitos Humanos, temos a Declaração dos Direitos do Homem, no fim do século XVIII, como marco decisivo na história. Significava que seria o homem, e não Deus, nem os costumes, seria a fonte da Lei. “Independente dos privilégios que a história havia concedido a algumas camadas da sociedade ou a certas nações, a declaração era a mostra de que o homem se libertava de toda espécie de tutela e o prenúncio de que já havia atingido a maioria” (ARENDDT, 2012, p. 395).

Como se afirmava que os Direitos do Homem eram inalienáveis, irredutíveis e indeduzíveis de outros direitos ou leis, não se invocava nenhuma autoridade para estabelecê-los, o próprio Homem seria sua origem e seu objetivo final. De fato, supunha-se que nenhuma lei especial seria necessária, pois todas derivariam desses direitos (ARENDDT, 2012).

Como vimos anteriormente, Hannah Arendt intitulou o quinto capítulo de seu livro sobre imperialismo (ARENDDT, 2012), dedicado ao problema dos refugiados, “O declínio do Estado-nação e o fim dos direitos do homem”. Ela liga, portanto, os destinos do Estado-nação aos Direitos humanos sem julgamentos sobre essa conexão. Daí ela evoca o paradoxo do refugiado, que deveria encarnar por excelência o homem dos direitos, mas assinala, em vez disso, a crise radical desse conceito. A concepção dos direitos humanos – ela sublinha -, “baseada na suposta existência de um ser humano como tal, caiu em ruínas tão logo aqueles que a professavam encontraram-se pela primeira vez diante de homens que haviam perdido toda e qualquer qualidade e relação específica – exceto o puro fato de serem humanos.” (ARENDDT, 2012).

Os Direitos humanos, proclamados pelas revoluções francesas e americana como novo fundamento para a sociedade ocidental, portanto, jamais havia sido prático em termos políticos. Para Hannah Arendt, durante todo século XIX esses direitos haviam sido evocados de forma bastante negligente, para defender certos indivíduos contra o poder crescente do Estado e para atenuar a insegurança social causada pela Revolução Industrial (ARENDDT, 2012, p.398).

Para Arendt, o conceito de Direitos Humanos foi tratado de modo marginal pelo pensamento político do século XIX, e nenhum partido liberal do século XX houve por bem incluí-los em seu programa, mesmo quando havia urgência por esses direitos. E o motivo é óbvio: os direitos civis, ou seja, os vários direitos que o desfrutava o cidadão em seu país supostamente personificavam os direitos humanos (ARENDDT, 2012).

Ocorre, no entanto, que “no sistema do Estado-nação, os ditos direitos sagrados e inalienáveis do homem mostram-se desprovidos de qualquer tutela e de qualquer realidade no mesmo instante em que não seja possível transformá-los em um direito de um cidadão de um Estado específico” (ARENDDT, 2012, p. 399). Agamben (2010) afirma que isto está explícito no próprio título da declaração de 1789 : *Déclaration des droits de l’homme et du citoyen*, onde não está clara se os dois termos denominam duas realidades autônomas ou formam um sistema unitário, do qual o primeiro já estaria contido e oculto no segundo.

“Os Direitos do Homem, supostamente inalienáveis, mostraram-se inexecutáveis” (ARENDDT, 2012, p. 399). Mesmo em países cujas constituição se baseiam neles (caso do Brasil) há sempre pessoas que não eram cidadãos de algum Estado. Hannah Arendt não vai além dessa concepção que liga os direitos humanos e o Estado nacional, mas em nosso trabalho temos uma questão a mais: o mesmo estudante considerado humano e detentor de Direitos humanos pode ser morto a qualquer momento por ações do Estado, teve seu direito a educação negado por falta de recursos durante a pandemia do coronavírus, é obrigado a trabalhar em idade escolar (todos os entrevistados de nossa pesquisa afirmaram trabalhar) e tem sua segurança alimentar ameaçada em um ano de inflação galopante.<sup>14</sup>

No mesmo raciocínio do professor Marcelo Neves com relação ao constitucionalismo simbólico, temos que cessar de ver as Declarações dos Direitos Humanos como proclamações gratuitas de valores eternos metajurídicos, que tendem (sem muito sucesso, é verdade) a vincular o legislador ao respeito pelos princípios éticos eternos e vemos sua real importância na formação do moderno Estado-nação. A *uccidibili* (vida nua) que, no antigo regime, era politicamente indiferente e pertencia, como fruto da criação, a Deus, e no mundo clássico era claramente distinta da como *zôe* da vida política (*bíos*), entra agora como peça fundamental na estrutura do Estado, corroborando sua legitimidade e soberania. (AGAMBEN, 2012, p. 124).

Para Agamben é a vida natural que inaugura a biopolítica da modernidade, posta à base do ordenamento, dissipando-se na figura do cidadão no qual os direitos são conservados: “art. 2. *Le but de toute association politique est la conservation des droits naturels et imprescriptibles de l’homme*”. ( AGAMBEN, 2012, p.124 ). Diz ainda o autor que porque “inscreveu o elemento nativo no próprio coração da comunidade política, a declaração pode a este ponto atribuir a soberania à ‘nação’ (art. 3: *le principe de toute souveraineté réside*

---

14 “A inflação oficial brasileira iniciou 2022 com taxa de 0,54% em janeiro” fonte: <https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2022/02/09/inflacao-medida-pelo-ipca-desacelera-mas-e-a-maior-para-janeiro-em-seis-anos.ghtml>, acesso em 11/02/2022.

*essentiellement dans la nation*”) (AGAMBEN, 2012, p. 124-125). A nação, que etimologicamente deriva da palavra *nascere*, fecha, portanto o ciclo de nascimento do ser humano.

Para o filósofo italiano, portanto, as declarações dos direitos devem ser vistas como o local onde se efetua a passagem da soberania régia de origem divina à soberania nacional. É por meio dela que o antigo “súdito” se transforma em “cidadão”, e para isso basta o nascimento, ou seja, a vida nua – que torna-se pela primeira vez o portador da soberania, com consequências biopolíticas que somente hoje podemos mensurar. Ele acredita que não é possível entender o desenvolvimento e a vacação “nacional” e biopolítica do Estado moderno nos séculos XIX e XX se não levarmos em consideração que seu fundamento não está no homem como sujeito político livre e consciente, mas, anteriormente, em sua vida nua, ou seja, no seu simples nascimento, que na passagem de súdito para cidadão, se faz investido do princípio da soberania (AGAMBEN, 2012).

Somente após compreender essa função histórica das declarações dos direitos humanos é possível perceber também o seu desenvolvimento e metamorfoses no século XX. Após os balanços causados pela I Guerra Mundial, o Estado-nação entrou em uma crise duradoura, de onde surgem o fascismo e o nazismo – dois movimentos biopolíticos em sentido próprio - que fazem da vida um local de decisão soberana.

E uma das características essenciais da biopolítica moderna é a sua necessidade de redefinir continuamente, na vida, o limiar que articula o que está dentro e o que está fora. Pois a impolítica vida natural, convertida em elemento de soberania, ultrapassa os limites do *oikos* e penetra mais profundamente na cidade, ela se transforma em algo que precisa ser redesenhado a todo tempo. Para Agamben, é na *zôe* que as declarações dos direitos humanos se politizaram e novamente estão sendo redefinidas as articulações e os limiares que permitirão isolar uma vida sacra. “E quando, como tem já acontecido hoje, a vida natural for integralmente incluída na *pólis*, estes limiares irão se deslocar, como veremos, além das sombrias fronteiras que separam a vida da morte, para aí identificarem um novo morto vivente, um novo homem sacro”. (AGAMBEN, 2012, p. 128).

O autor coloca que estamos em uma fase extrema do deslocamento dos Direitos Humanos, com a separação entre o humanitário e o político. As organizações humanitárias, crescentes e que se unem a organismos supranacionais, não podem nada, em última análise, além de compreender a vida humana na figura da vida nua ou da vida sacra, e por isso mantém a contragosto uma secreta solidariedade com forças que deveriam combater.

É suficiente um olhar sobre as recentes campanhas publicitárias para arrecadação de fundos para os refugiados de Ruanda, para dar-se conta de que a vida humana é aqui considerada (e existem aí certamente boas razões para isto) exclusivamente como vida sacra, ou seja, matável e insacrificável, e somente como tal feita objeto de ajuda e proteção.

[...]

O humanitário separado do político não pode senão reproduzir o isolamento da vida sacra sobre o qual se baseia a soberania, e o campo, isto é, o espalho puro da exceção, é o paradigma biopolítico para o qual ele não consegue encontrar solução (AGAMBEN, 2012, p. 130).

Daí é necessário levar a sério não só a tese da Hannah Arendt e desembaraçar o conceito de refugiado (e a figura da vida que ele representa) dos Direitos Humanos - como também dos que vimos constantemente no Brasil, do conceito de cidadão que vive nas comunidades mais carentes do país que é frequentemente aviltado em operações letais, do estudante dito sagrado e como esperança de futuro, sendo obrigado a largar a escola para procurar emprego e segurança alimentar, dos professores, ora valorizados, ora postos em condições de precariado - ligando todos estes destinos àqueles do Estado-nação moderno, de modo que o declínio deste sempre implica em tornar obsoleto os direitos daqueles.

Essas minorias e a figura do refugiado, tratado por Hannah Arendt, devem ser consideradas por aquilo que são, ou seja, nada menos que um conceito-limite que põe em crise radical as categorias fundamentais do Estado-nação. A necessidade de uma vista política, onde a vida nua não seja mais separada e excepcionada no ordenamento estatal, nem mesmo pela figura dos direitos humanos, é urgente.

### 3.3 O ENSINO DE HISTÓRIA E OS CONCEITOS DE DISCIPLINA ESCOLAR

Como expressou o tribuno e escritor romano Cícero, a História seria a mestra da vida. De fato, quando surgiu como uma modalidade de conhecimento, como gênero narrativo, na Grécia Antiga, ela devia atender duas funções: memorizar os feitos humanos, os acontecimentos grandiosos e extraordinários que esses foram capazes de realizar, para servir de guia para gerações futuras. Daí a História cumpriria sua função política, pois ensinaria os governantes as maneiras de chefiar, conduzir uma guerra, dirigir os cidadãos em momentos importantes, mas também um uma função moral, já que ela colocava em questão valores, princípios, comportamentos, costumes, leis, conceitos, paixões e os sentimentos que dirigiam e explicavam as ações humanas nas diversas situações (ALBUQUERQUE, 2019a).

A História cumpria assim a missão de educar futuras gerações, de formar a moral, e de ensinar política as futuras elites, transmitindo sabedoria e experiência aos futuros governantes. A História, na verdade, ocupava-se do presente e usava seu recurso do passado na medida que ajudava a compreender e a narrar fatos extraordinários a fim de se dirigir ao futuro. O texto

historiográfico deveria ser estético, pois a beleza do relato, da arte com que esse era urdido, da destreza com que se narrava, dependia seu sucesso e sua capacidade de seduzir e convencer. A felicidade na escolha das palavras, das imagens e a capacidade de encena era fundamental para que o texto histórico conseguisse seu objetivo que era de deleitar, fazer memorizar, educar e moralizar (HARTOG, 2003; MOMIGLIANO, 2004).

A História por muito tempo foi considerada um gênero literário, uma arte que embora tinha certo compromisso com a verdade, nas palavras de Tucídides “devesse ter a preocupação em contar as coisas como se passaram, extraindo dela lições”. Ela seria designada com ciência somente no século XVIII, com os pensadores iluministas, mas somente no século XIX que a prática historiográfica passa a obedecer regras distintas daquelas que presidiram a escrita da História desde a Antiguidade Clássica.

Em 1810 é criada na Universidade de Berlim a primeira cátedra de História, entregue mais tarde a Leopold von Ranke, dando início assim à profissionalização do ensino e da escrita de História, tornando-a um saber universitário, com aspirações científicas. A profissionalização do ensino e da escrita da História na Prússia fez parte de um processo de modernização administrativa, de reforma de Estado, que se seguiu à derrota para as tropas napoleônicas, uma vez que as elites prussianas sentiram a necessidade de não apenas reformar seu preparo militar, mas também de se preparar subjetivamente a população e as tropas com o objetivo de se ter maior disposição na hora de defender o que essas elites agora chamavam de nação (ALBURQUERQUE, 2019<sup>a</sup>, p. 247).

A adoção do ensino de História, não só nas universidades, mas também nas escolas públicas surgidas, após a Revolução Francesa, passa a ser um elemento fundamental, em diálogo com Benedict Anderson (2008), para a criação de uma nova comunidade imaginada, a nação, comunidade que deveria vir a substituir as solidariedades e as relações comunitárias locais, em grande medida destruídas com o fim dos vínculos feudais, com o aumento da população nas cidades e com o crescimento da economia mercantil e industrial. O ensino de História entraria neste contexto da construção do cidadão que amasse a nação e que estivesse disposto a morrer por ela.

Desta forma, a História continua a ser pensada de forma política, e o ensino de História como ferramenta para a construção do Estado-nação.

Mas há uma diferença entre o saber erudito e o ensino de História dentro do contexto escolar, como saber ensinado. E, desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, reconhece-se que uma disciplina escolar não comporta somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o

fenômeno da aculturação de massa que ela determinada. (CHERVEL, 1990, p.184). Desta forma, entender a constituição da disciplina escolar torna-se imprescindível para compreender as relações de poder discutidas dentro do currículo, do ambiente escolar e na disciplina de História.

O estudo da disciplina escolar de História põe em evidência o caráter eminente criativo do sistema escolar que a envolve. Compreender como a disciplina se forma dentro das relações de poder colocadas e descarta a escola encerrada na passividade, receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. (MENEZES, 2012).

Para Antoine Prost (2008) a disciplina história é uma realidade, em si mesma, ou seja, situada no tempo e no espaço, assumida por homens que se dizem historiadores e são reconhecidos como tais, além de ser aceita como história por diversos públicos.

Como a história é, antes de ser uma prática científica, uma prática social ou, mais exatamente, como seu objetivo científico é, também, uma forma de tomar posição e adquirir sentido em determinada sociedade, a epistemologia da história é, por sua vez, em parte, uma história; o que é ilustrado, de maneira exemplar, pelo caso francês. (PROST, 2008, p. 14).

Uma disciplina escolar, nas palavras de André Chervel, é composta por “uma combinação, em proporções variáveis, conforme o caso, de vários constituintes: um ensino de exposição, os exercícios, as práticas de incitação e de motivação e um aparelho docimológico” (CHERVEL, 1990, p.207). Estes elementos constitutivos de uma disciplina escolar estão sempre em conformidade com as finalidades que a sociedade, em seu momento histórico, delega à escola.

Desta forma, Chervel propõe três problemas a serem investigados pelo pesquisador das disciplinas: a gênese, a função e o funcionamento de uma disciplina escolar. Nesse sentido, entende-se as disciplinas escolares como “criações espontâneas e originais do sistema escolar” (CHERVEL, 1990, p.184) e que o sistema escolar possui uma dupla função social: “ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global” (CHERVEL, 1990, p.184).

Em cada época e sociedade as disciplinas escolares se apresentam de forma peculiar, de modo a se destacar seu caráter eminentemente histórico. Assim, “os comanditários sociais da escola conduzem permanentemente os principais objetivos da instrução e da educação aos quais ela se encontra submetida” (CHERVEL, 1990, p.187). Identificar, classificar e organizar tais objetivos e finalidades constitui uma das tarefas da História das Disciplinas Escolares.



Para Chervel (1990, p. 188), portanto, as disciplinas escolares têm como função “colocar um conteúdo de instrução a serviço de uma finalidade educativa”. Dessa forma, ele observa que as disciplinas escolares têm uma função social e interferem no contexto cultural de uma sociedade. Afirma ainda, que as disciplinas escolares intervêm igualmente na história cultural da sociedade. Seu aspecto funcional “é o de preparar a aculturação dos alunos em conformidade com certas finalidades: é isso que explica sua gênese e constitui sua razão social.” (CHERVEL, 1990, p. 220)

Diante desse mesmo contexto, Chervel (1990, p. 184) defende que a história das disciplinas escolares não está apenas nas salas de aula e contribui para se conhecer a história, não só da educação, mas da cultura e da sociedade que a cerca, num dado período. Para isso, afirma que uma disciplina escolar admite não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então história das disciplinas escolares passa a ter um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural.

A aprendizagem, de um conteúdo exposto na disciplina escolar, resulta em uma adequação do aluno aos padrões culturais impostos pela sociedade. É a efetivação desse processo que indica que a finalidade de uma disciplina escolar foi cumprida. Nesse sentido, Chervel (1990) aponta que o estudo histórico da cultura escolar recebida pelo aluno é uma das principais funções da História das Disciplinas Escolares.

Cabe, portanto, segundo Julia (2001), à história das disciplinas escolares tentar entender o processo de constituição de uma disciplina, buscando suas determinantes internas, entre elas, as práticas de ensino utilizadas em sala de aula, e externas, que são os grandes objetivos que presidem a constituição das disciplinas. Ou seja, é seu papel “abrir a ‘caixa preta’ da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular”. (JULIA, 2001, p.13)

Para Fernando Vendrame Menezes (2012):

A partir da ascensão da História das Disciplinas Escolares como campo de pesquisa dentro da História da Educação trouxe consigo a necessidade de se estabelecer categorias de análise e fontes de pesquisa que confirmem o rigor teórico-metodológico necessário ao estabelecimento das fronteiras de atuação deste campo. (MENEZES, 2012, p. 21).

Nesse contexto, Menezes aborda Décio Gatti Júnior (2010), que observa que a temática das disciplinas escolares opõe-se ao conceito de transposição didática de Yves Chevallard, pois, enquanto para este o conhecimento científico é transposto para o escolar por meio da didática, as disciplinas escolares não se caracterizam como simples adaptação do

conhecimento científico, mas seguem itinerários que obedecem a demandas de esferas quase nunca idênticas às existentes na produção do conhecimento científico.

Ele aponta traços comuns em uma interpretação da História das disciplinas escolares, que seria a busca pelo entendimento de seu caráter histórico e os usos sociais impostos às disciplinas em diferentes momentos e níveis de ensino.

É nesta abordagem e compreensão que os historiadores de uma disciplina escolar têm buscado compreender os processos de legitimação de uma disciplina, determinar o lugar/tempo de inserção da disciplina no currículo, compreender o perfil docente, analisar a constituição programática da disciplina, desvelar os marcos histórico-educativos que perpassam a constituição do material pedagógico do trabalho, tanto docente quanto discente (GATTI JR., 2010).

### 3.4 A CULTURA ESCOLAR E A VIOLÊNCIA DO BIOPODER

Para estudarmos a cultura escolar, não podemos deixar de examinar as relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, em cada período histórico, assim como o conjunto contemporâneos das culturas que a compõe.

A cultura escolar é descrita por Dominique Juliá (2001) “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Afirmar ainda:

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIÁ, 2001. p.10)

Ao citar o exemplo da *Ratio studiorum* jesuíta, Dominique Juliá (2001) afirma que os religiosos inicianos notaram que a escola não se trata de um lugar apenas de saberes:

As finalidades que regem a escola (*ratio studiorum* jesuíta): ao longo das experiências de revolta ou de abandonos, emergiu a evidência de que o colégio não é somente um lugar de aprendizagem de saberes, mas é, ao mesmo tempo, um lugar de inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma ciência de governo transcendendo e dirigindo, segundo sua própria finalidade, tanto a formação cristã como as aprendizagens disciplinares. (JULIA, 2001. p.22)

Para Juliá, as disciplinas escolares são um produto específico da escola, que evidenciam seu caráter criativo. Portanto, não são nem uma vulgarização, tampouco uma adaptação das ciências de referência. E como afirma André Chervel, as disciplinas escolares

são inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do termo “escola”, e constituem “um conjunto complexo que não se reduz aos ensinamentos explícitos e programados”.

Cultura escolar, assim como o conceito de disciplinas escolares, tem historicidade. A transmissão de comportamentos, conjunto de práticas, transmissão de conhecimentos passam por um processo até a incorporação desses comportamentos.

Os vínculos entre a violência, a morte e o Estado, afora de ancorados na conexão entre o poder de soberano e o estado de exceção que levam ao que Giorgio Agamben denomina “politização da vida” (AGAMBEN, 2014), encontram também seu espaço institucional na escola e se reafirmam na cultura escolar.

Contudo, o conceito de Violência Simbólica de Pierre Bourdieu, que na visão de Dominique Juliá, limita a escola como “meio inventado pela burguesia para adestrar e normalizar o povo”, seria:

um pouco “idílica” da potência absoluta dos projetos pedagógicos” e conforta, talvez, uma utopia contemporânea. Ela tem muito pouco a ver com a história cultural da escola e despreza as resistências, as tensões os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução (JULIÁ, 2001, p.12).

Outro autor bastante evocado nos estudos no campo de educação quando se trata da violência é Michel Foucault. Entretanto, ALBUQUERQUE JR (2019) chama a atenção de que algumas abordagens levam a um certo niilismo entre educadores e professores.

Afirma que nesses estudos prevalece o Michel Foucault historiador do poder, disciplinar, o genealogista das técnicas de adestramento dos corpos, o filósofo dos processos de sujeição, aquele que mostrou as aproximações entre o espaço escolar e as formas arquitetônicas e institucional dos presídios, das casernas, dos conventos e dos manicômios (ALBUQUERQUE JR, 2019, p.44).

Existiria uma forma de “encaixar” Michel Foucault nessas pesquisas, de forma que as categorias dos artigos produzidos com base no autor teriam pretensões universais, podendo ser retiradas do contexto da análise que fez e transplantadas para análise de qualquer tema, em qualquer época e espaço – transformando, nas palavras de Durval, um dos intelectuais mais antiacadêmicos em um jargão acadêmico (ALBUQUERQUE JR, 2019, p.44).

A obra Vigiar e Punir teve ampla circulação no Brasil e foi nesse livro que a escola surge como um espaço disciplinar, como espaço destinado a produção de corpos úteis e dóceis, destinados a serem mão de obra para o capital e soldados/cidadãos para os Estados Nacionais.

Desta forma, tornou-se comum no campo da Educação, a realização de pesquisas para confirmar as teses de Michel Foucault. Mudam-se apenas as escolas pesquisadas, o período de pesquisa, o recorte proposto, mas a conclusão já está dada de saída: a escola disciplina, a escola produz corpos dóceis, a escola é panóptica, a escola adestra. Não se importa os aspectos que se estudem: o currículo, as pedagogias docentes, o material didático, a relação da escola com o Estado, a legislação escolar, as reformas do ensino, as políticas educacionais, a relação professor-aluno, o planejamento escolar, a orientação educacional, as práticas culturais e de lazer nas escolas e, por fim, a violência escolar (ALBUQUERQUE JR, 2019).

A imagem que se constrói da escola é muito próxima daquela que o marxismo construiu, a escola como aparelho ideológico do Estado, como lugar onde se produz a dominação de uma subjetividade neoliberal, espaço de adoção de políticas neoliberais, espaço de produção de corpos disciplinados.

O autor se pergunta que estímulo terá um pesquisador que trata a escola assim para voltar a sua prática se ali é apenas um dispositivo de reprodução da ordem? E essa pergunta é pertinente ao nosso trabalho, pois ao analisar a origem dos direitos humanos como fundamento para a estruturação biopolítica dos novo Estado-nação, também podemos cair num niilismo e apatia na construção e abordagem sobre a temática de Direitos Humanos dentro do ensino de História.

Imaginamos, que assim como ocorre com a constituição simbólica, as normativas sobre Direitos Humanos constroem um sentido positivo pela produção de efeitos sociais latentes, ou seja, efeitos políticos e não necessariamente jurídicos. De qualquer modo, a invocação dos Direitos Humanos tem o poder de denunciar sua não concretização, a omissão ou ação do Estado e de seus governantes, postulando, desta forma, a alternância e questionamentos sobre o poder. Não se trata de um “jogo de soma zero”, mas há fomentos para o nascimento de grupos que lutam pela ampliação da cidadania e concretização dos valores da declaração de direitos humanos, grupos esses, que no limite, podem romper a ordem institucional vigente na medida em que esses direitos sejam deformados, violados ou não instrumentem a legitimação do Estado.

Reside aí, portanto, o efeito social mais positivo da Declaração de Direitos Humanos, que, a toda evidência, há de ser o ponto de partida para a implementação de uma nova ordem onde a vida seja o ponto mais importante do jogo biopolítico.

Sendo assim, para trabalhar os conceitos relacionados a violência, a morte e aos Direitos humanos, é importante ter uma atitude de não se repetir ou querer repetir. Buscar o lugar onde estamos, da situação em que estamos, em nossa instituição, a criação do novo, do

diferente, do diverso. Evitar o dogmatismo e o pensamento fácil e assertivo. Para isso, é preciso ter cuidado para não se ter uma relação de subserviência, de reprodução, de fidelidade a certas formas de pensar, mantendo uma relação criativa com os conceitos e autores que chegam à nossa mão.

Outrossim, é necessário mapear os discursos que circulam na aula de História, verificar coerências e incoerências entre discursos e práticas. O professor, em sua fala, articula temas, enunciados e conceitos que provêm do livro didático, da sua formação universitária, mas também daqueles presentes nos jornais, nos meios de comunicação de massas, nas revistas especializadas ou não, no cinema, nas redes sociais, na Bíblia ou no material impresso de sua denominação religiosa, no senso comum etc.

Assim como na Antiguidade, a História continua tendo a função de moralizar, ensinar valores, de fornecer modelos de conduta, de orientar a ação, no sentido do aperfeiçoamento humano. Além de educar, de formar cidadãos, a História também se tornou a narrativa que avalia e discute o aperfeiçoamento dos costumes e Direitos humanos.

Relacionar a História com os Direitos humanos implica em acompanhar a genealogia do humano em sua diversidade e não em sua identidade, nos permite fazer a arqueologia das práticas, das relações e dos saberes que produziram diferentes formas de compreensão do ser humano. O ensino de História, como formador de subjetividades, é um saber inseparável das discussões éticas, políticas e de defesa da dignidade humana. Saber aceitar e conviver com a diferença, respeitar o luto e a morte do outro, entender diversos pontos de vista, significa educar e formar subjetividades mais bem preparadas para convivência democrática.

O ensino de História não forma apenas subjetividades, mas também cidadãos, membros da convivência pública, pessoas preparadas para viver a diversidade. O ensino de História prepara com argumentos, informações e diálogo. De forma semelhante ao discurso jurídico e ao discurso político, a História também constrói enredos, trama fatos e para isso organiza e expõe argumentos que visam convencer o ouvinte de certa leitura da realidade, de verdades sobre o tempo e o mundo, do acerto e justeza das posições políticas e morais. A História, na educação básica, forma pessoas preparadas para argumentar e defender ideias, para comparecer ao mundo em defesa dos Direitos Humanos.

Ademais, a História nos fala dos mortos. Ela nos lembra, portanto, do caráter matável e mortal do *homo sacer*, da vida nua, da finitude e condição frágil de nossa existência. O que para Heidegger (2006) define a própria condição do ser humano: um ser para a morte. Mas, de forma paralela, a História também é uma forma de que os seres humanos tentam vencer a

morte, de continuar vivendo. Philippe Ariés (1992) se refere a luta que cada vez maior número de grupos sociais vai empreender, o de empreender a própria História.

Talvez, por conta de um caráter religioso da formação que costumamos receber, temos a necessidade de buscar a eternidade das coisas. Daí a grande dificuldade de nos entendermos como mortais, matáveis, frágeis, além de notar a condição temporal de todas as coisas. Daí também o nosso apego ao conservadorismo e a nossa resistência a mudança. Falar da morte no ensino de História tem, portanto, a missão de formar subjetividades menos reacionária às transformações, às rupturas, às descontinuidades, ao caráter finito de todos os entes. O ensino de História também fará o aprendizado da perda, do luto, de nossa condição de seres temporais, das efemeridades das coisas e com isso, o aprendizado do valor da dignidade humana.

As técnicas pedagógicas dentro do ensino de História não podem elidir o fato de que uma boa aula de História está assentada na capacidade do professor em urdir uma boa narrativa, em levar os alunos a construírem sentidos e significados para sua vida e a respeitarem suas condições de humanos com alteridade.

## **CAPÍTULO 4**

### **SEQUÊNCIA DIDÁTICA: O HOMO SACER COMO SUJEITO DA HISTÓRIA**

A escola é um ambiente de socialização e, como a família, tem o papel de educar. Quando se fala em educar, deve-se pensar na difícil tarefa de se educar para a vida. Para isso a escola deve apresentar versatilidade e conviver com as demandas diversas, num trabalho interdisciplinar e cooperativo.

Wilma da Costa Torres (1999) afirma que “a escola não é somente um lugar de aprendizagem acadêmica, ela é o maior centro de intercâmbio social para o desenvolvimento da criança. É um lugar de desafios, mas também de apoio” (TORRES, 1999, p. 139).

A aula de História é um lugar para se construir as dimensões históricas de qualquer fenômeno, conceito ou preconceito de qualquer item. Se a discussão sobre a construção do Estado-nação, perpassa pela biopolítica, pela violência e pelos Direitos Humanos, como foi apresentado, penso que a História seria uma disciplina chave para construir possibilidades para também se falar sobre o luto e se quebrar o silêncio acerca da morte.

E a dimensão a ser posta como chave é a do princípio da “dignidade humana”. No entanto, evocar as ações dos Direitos Humanos, como amplamente discutido neste trabalho, muitas vezes, é relacionar as ações de violação desses direitos por parte dos agentes de Estado - violações que constituem temas difíceis como a morte, a violência, a tortura e demais aviltamentos que não só ocorreram na História, mas acontecem no dia a dia da comunidade escolar.

Desta forma, além de relacionar a Educação em Direitos Humanos, fazemos articulações com temas controversos e sensíveis. Porém, esses temas comumente são omitidos do ambiente escolar.

Não é só das crianças e dos adolescentes que se omite essas temáticas. Falar sobre esse assunto foi difícil até nos debates sobre os temas no próprio mestrado em ensino de História. Trata-se de um tema fascinante, mas que muitos preferem passar rápido ou não comentar, principalmente diante das grandes perdas que tivemos durante a crise do coronavírus.

Essa dificuldade sobre falar acerca de temas sensíveis, em especial a morte dentro do ensino de História, foi objeto de reflexão por muitos anos em minha vida profissional. Embora esse assunto seja vetado, ele está presente em nossas vidas. Primeiramente porque a morte simbólica se faz em várias situações no contexto escolar. Por exemplo, podem ser

vistas como morte simbólica situações como a mudança de série, de classe, de professores, de colegas, processos de separação, perdas financeiras etc. Ainda que tais situações não envolvam a morte concreta, representam perdas que podem significar sentimentos semelhantes (PAIVA, 2011). Em segundo lugar, temos a morte o *homo sacer* presente na escola pública. Já tive alunos que foram presos, mortos, alunos órfãos, vítimas de trabalho infantil, de violência sexual, alunos que se suicidaram ou tentaram. E isso não é um azar meu ou está relacionado ao local onde trabalho, trata-se de uma realidade presente em boa parte das escolas públicas no Brasil.

Daí a necessidade de se criar um ambiente seguro para que as pessoas se sintam confortáveis para refletir sobre o luto e a violência. A intriga do conhecimento histórico é cheia de horror e o luto quase não se faz presente. Como trazer e politizar esse luto na aula de história? Em vez de tentar convencer nossos estudantes do nosso ponto de vista (o que é evidentemente impossível, puro delírio dos conservadores que nos dizem doutrinadores) podemos oferecer elementos para rejeitar os tratamentos simplificados sobre a questão da morte e da violência e formar opiniões de forma balizada.

Precisamos criar um ambiente seguro e sério para se falar sobre o assunto. Primeiro valorizar a elaboração das pequenas perdas simbólicas que cada estudante apresenta. Depois, dentro dos temas de História, suscitar a reflexão a respeito da morte do *homo sacer* e, principalmente, enfatizar a produção de conhecimento. Para isso podemos usar fontes efetivas que possibilitem apreensões autênticas - suscitar o pensamento significa ir além da sensibilização e propor reflexões. Não podemos simplesmente, por exemplo, após exibir um conteúdo por meio de um filme, uma música ou qualquer material que nos deixa tocados e seguir em frente de forma direta. É preciso, após a sensibilização, trabalhar o conteúdo intelectualmente e, se possível, a própria sensibilização.

Cabe também respeitar as vítimas da História e os nossos estudantes. Não convém, como ocorre muitas vezes em tratamento de temas que envolvem a morte ou violência, como, por exemplo, o holocausto ou o tráfico de pessoas no transatlântico, colaborar para a cristalização das imagens do “judeu” e do “escravo” como vítimas. É possível mobilizar sem traumatizar. Outro elemento importante no trato de questões sensíveis é “providenciar um tempo para audiência respirar e refletir, um momento em que nosso público possa digerir o que foi experimentado” (ALBERTI, 2018, p. 123).

Incluir o *homo sacer* nas aulas de História envolve troca de formações, compartilhamento de experiências, opiniões, sentimentos. E esse compartilhar deve envolver acolhimento, pois iremos provocar sentimentos. Temas sensíveis geralmente são excluídos



dos assuntos com crianças e adolescentes, na intenção de protegê-los. São assuntos mórbidos, aterrorizantes, parece errado falar sobre eles. No entanto, quando esses jovens enfrentam uma morte ou situação de violência, tem dificuldades em falar sobre elas. Afinal, é falar do feio, do proibido (PAIVA, 2011).

Kübler-Ross afirma que:

O fato de permitirem que as crianças continuem em casa, onde ocorreu uma desgraça, e participem da conversa, das discussões e dos temores, faz com que não se sintam sozinhas na dor, dando-lhes o conforto de uma responsabilidade e luto compartilhados. É uma preparação gradual, um incentivo para eu encarem a morte como parte da vida, uma experiência que pode ajudá-las a crescer e amadurecer. Isso contrasta muito com uma sociedade em que a morte é encarada como tabu, onde os debates sobre ela são considerados mórbidos, e as crianças afastadas sob pretexto de que seria “demais” para elas. Costumam ser mandadas para a casa de parentes, levando muitas vezes consigo mentiras não-convincentes de que “mamãe foi fazer uma longa viagem” ou outras histórias incríveis. A criança percebe algo de errado e sua desconfiança nos adultos tende a crescer à medida que outros parentes acrescentam novas variantes ao fato, evitam suas perguntas e suspeitas ou cobrem-na de presentes como mero substituto de uma perda que não pode atingi-la. Mais cedo ou mais tarde, a criança se aperceberá de que mudou a situação familiar e, dependendo de sua idade e personalidade, sentirá um pesar irreparável, retendo este incidente como uma experiência pavorosa, misteriosa, muito traumática, com adultos que não merecem sua confiança e com quem não terá mais condições de se entender (KÜBLER, ROSS, 2017, p.10-11)

A consciência da morte traz amadurecimento, e isso deve-se fazer respeitando o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança ou adolescente com que tratamos o assunto: “a compreensão da morte pela criança não se faz isoladamente e outros desenvolvimentos que ocorrem em sua vida cognitiva geral. Assim, é razoável supor que a conceituação da morte na criança vai variar de acordo com seu nível de desenvolvimento global” (TORRES, 1999, p. 40).

#### 4.1 INTERDISCIPLINARIDADE, LITERATURA E ABORDAGENS DE TEMAS SENSÍVEIS NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Maria Júlia Kovács (2021) afirma que não existe uma resposta para como estar totalmente preparado para lidar com o tema da morte. Temas sensíveis exigem a possibilidade do questionamento, de trabalhar o autoconhecimento e o contato com os próprios sentimentos.

Kovács reformula a importância de se criar espaços para as reflexões sobre a morte e sua discussão. Enfatizamos que a História seria uma disciplina chave para essa abordagem. Como afirma Certeau (2017), a História tenta conjurar a morte, mas não cessa de falar dela. A sensibilidade moderna diante da morte foi consequência, entre outras coisas, da acentuada valorização da História pelo mundo moderno. Nietzsche (1991) alerta que somos intoxicados

de historicismo e por isso não paramos de pensar na morte e, ao mesmo tempo, de tentar negá-la, escondê-la, conjurá-la. Imaginamos que podemos nos livrar dela ao lhe tirar toda a solenidade, ao apartá-la da vida, ao afastá-la de nosso cotidiano, fazendo dela um acontecimento sempre inesperado e traumático. Esta negação da morte só faz aumentar o medo que ela infunde.

A morte, realisticamente, faz parte da existência humana. A vida nua, exposta em nossa sociedade moderna é o cotidiano de nossos estudantes. O discurso das aulas de História pode ser tomado deste lugar impróprio, deste lugar apenas tolerado, para se falar da verdade insuportável: da vida nua, do *homo sacer*, do preconceito, da culpa, da vilania, da miséria, da violência, da dor e da morte.

Aliás, esse compromisso da História com a verdade está no centro de uma discussão que envolvem autores como Michel de Certeau (2017) e Hayden White (2019), que em nome do realismo e do verismo, afirma-se que o texto historiográfico deve manter total separação com a Literatura.<sup>15</sup> Aos historiadores cabe o compromisso com a verdade e real abordagem dos fatos e aos escritores é permitida a ficção, entendida como invenção dos fatos que narram.

Desde a obra pioneira de Paul Ricœur (1997) que analisava a importância da narrativa para a construção da noção de tempo, para concretizar a própria temporalidade, os historiadores se voltaram para discutir o próprio saber, limites e fronteiras do seu discurso. A forma como utilizam a linguagem, como narram e a narrativa como forma de construir sua própria noção de temporalidade, faz os historiadores construírem e articular seu próprio passado e seus eventos ao escreverem.

Em grande parte desse debate existiu uma separação da História da Literatura, denegando-se esta última. O que separaria a História da Literatura seria o compromisso com o real da primeira, de se fixar no que realmente aconteceu e existiu. Mas a História, e o ensino de História em especial, como discursos, têm tido receio de encarar a realidade tal como ela é: caótica, turbilhonante, cheia de sentimentos, com amor, com ódio, com luto, para se situar na descrição, inicialmente, e depois na análise de territórios já cristalizados e formados, de ordens já estabelecidas, desconfiando daquilo que não consegue ver, tendo medo de se situar nesse lugar em que, segundo Foucault (2009), apenas as artes e a Literatura vieram se alojar, na modernidade; este lugar de encontro direto com o não racional, o indomado, com as forças humanas que partem de dentro do coração.

---

<sup>15</sup> Ver por exemplo, GINZBURG, Carlo. Relações de força. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. Ou ainda, RANCIÈRE, Jacques. Os nomes da História. São Paulo: EDUC/Pontes, 1994.

Nas últimas décadas os historiadores têm se aproximado do discurso de outras disciplinas, porém ainda continuam resistentes (nas pesquisas ou no trabalho de ensino de história) com encontros com textos literários. A Literatura tem sido usada, pelos historiadores, no máximo como documento, tomando uma série de cuidados metodológicos, no sentido que se torne uma fonte fidedigna. A Literatura está longe de ser usada pela História como ocorre com outros saberes, como acontece o diálogo da História com a Filosofia ou as Ciências Sociais, por exemplo. Nosso objetivo, neste trabalho, também passa por mostrar o quanto a Literatura pode ser útil para o ensino de História, em especial quando tratamos de temas sensíveis, sobre a violência e a morte.

No século XVIII, com o Iluminismo, a História quando transformada em ciência, reafirmou seu pacto com a luz, com a verdade, com a formalização do conhecimento buscando sentido para a vida humana não mais no sagrado ou no mistério, mas no profano e nos fatos apreendidos de forma racional. A partir daí, a Literatura (o romance) é quem assume o texto que ainda poderia tocar na parte proibida e negada da realidade, que são os sentimentos humanos. (ALBUQUERQUE, 2019).

A crescente formalização científica da História a levou para longe da vida dos homens, de seus sentimentos, do seu ódio interno ou do seu amor. Faz-se uma narrativa de eventos sem sangue, anti-sépticos, mesmo quando narra suas guerras e revoluções. Conceitos abstratos e racionais, que a própria historiografia inventa, é que passaram a ser os personagens dos eventos históricos. Uma história que só fala da morte e de mortos de forma geral, individualizar e sem encarar o terror que a finitude e o caráter finito da nossa existência nos infundem. “Quando a partir dos anos 1960, se reivindica a volta do indivíduo para as narrativas históricas, estes retornam mutilados, apartados de seus corpos e desejos, do devir-outro que nos espreita em cada esquina.” (ALBUQUERQUE, 2019a, p. 54).

A Literatura se diferencia da História na medida em que se abriga no estranhamento, como por exemplo, da nossa condição de existência coletiva e individual. “A História tem um discurso da razão, da consciência, do poder e do domínio, enquanto a Literatura está mais identificada com as paixões, com a sensibilidade, com a dimensão poética e subjetiva da existência, com a prevalência do intuitivo, do epifânico.” (ALBUQUERQUE, 2019a, p. 54). Só com a Literatura ainda se pode chorar, sentir o luto e abordar sentimentos.

A vida nua e a morte do *homo sacer* são temas ainda pouco explorados no cotidiano, porém estão escancaradas nos atendimentos precários dos hospitais, nas mortes causadas por agentes do Estado etc. Estamos em contato, mas não falamos disso nas escolas,

principalmente para tratar do luto dessas mortes. O tema, contudo, aparece com mais frequência na literatura.

As histórias existem desde sempre, quando ainda eram transmitidas oralmente. Ouvir e contar histórias faz parte da natureza humana e de sua necessidade de comunicação, é desta forma que compartilhamos experiências, sentimentos e emoções (PAIVA, 2011).

Mas como utilizar se utilizar de obras literárias no ensino de História na escola pública?

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma política pública executada pelo FNDE e pelo Ministério da Educação responsável pela aquisição e distribuição de materiais para as escolas públicas brasileiras. Parte do programa, o PNLD Literário envolve a entrega de obras literárias para composição do acervo literário da sala de aula.

O PNLD, antes atribuído a Programa Nacional do Livro Didático, sempre objetivou a distribuição de livros didáticos para as escolas de Educação Básica da rede pública. Porém, o programa também passou à partir do ano de 2018 a distribuir livros literários, quando a sigla passou a significar Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

Com o programa, os alunos da escola pública passaram a ter acesso a obras no ambiente escolar que não ficam apenas limitados à biblioteca, mas à disposição destes estudantes durante todo o ano, o que possibilita também incluir as famílias na prática de leitura.

No último edital do PNLD, em 2020, havia dois tipos de categorias das obras literárias: Categoria 1 e Categoria 2. A primeira diz respeito às obras literárias voltadas para os estudantes do 6º e 7º anos, enquanto a segunda representa as obras mais apropriadas para 8º e 9º anos.

Dentre os temas propostos pelo PNLD temos:

**Temas da Categoria 1 (6º e 7º anos):**

- Autoconhecimento, sentimentos e emoções;
- Família, amigos e escola;
- O mundo natural e social;
- Encontros com a diferença;
- **Diálogos com a história e a filosofia;**
- Aventuras, mistério e fantasia.

**Temas da Categoria 2 (8º e 9º anos):**

- Cultura digital no cotidiano do adolescente;
- Conflitos da adolescência;
- Encontros com a Diferença;
- **Sociedade, política e cidadania;**
- **Diálogos com a história e a filosofia;**
- Ficção científica, mistério e fantasia

Os temas apresentados são sugestões apresentadas pelo PNLD, contudo há ainda livros literários que representam outros temas. As obras literárias são recursos para a implementação da BNCC nas instituições públicas.

A BNCC apregoa a importância de o estudante entrar em contato com múltiplos gêneros, estilo, autores e autoras. O aluno, por meio do programa, tem acesso a livros contemporâneos, de outras épocas, nacionais e estrangeiros.

O objetivo do programa é que os textos sejam utilizados nas aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, porém a escola pode desenvolver atividades interdisciplinares, em nossa avaliação, a disciplina de História pode ter grande potencial para utilização do programa dentro de seu currículo, como em diálogo com os temas transversais, em especial a Educação em Direitos Humanos.

Ler sobre a morte pode trazer uma sensação de tristeza. No entanto, quando crianças leem ou pedem para ouvir a mesma história repetidas vezes, elas o fazem na tentativa de enfrentar situações difíceis, ou até mesmo na tentativa de tentar superá-las (PAIVA, 2011).

#### 4.2 PRODUTO: ASPECTOS GERAIS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Mesmo nos modelos tradicionais de educação é um traço característico das ações didáticas, segundo Antoni Zabala (2010, p. 19), a prática de organizar e articular atividades em sequências planejadas, cujos elementos são um “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 2010, p. 19).

Ao interligar o ensino de História com a Literatura, para atravessar a concepção de dignidade humana fazendo-se uso dos temas da morte e do luto, imaginamos que na seara da Literatura, a concepção de texto como intertexto que dialoga com textos anteriores descortina o mosaico dialógico que se concretiza na presença das obras literárias, através dos séculos, no

grande tempo de Bakhtin (2003). Para Júlia Kristeva (2013), Bakhtin pensou um modelo que em vez de estudar o que consiste a estrutura literária, pensou em analisar onde ela se elabora, chegando assim à concepção de que a palavra literária “não é um ponto (um sentido fixo), mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário (ou da personagem, do contexto cultural atual ou anterior. (KRISTEVA, 2012, p. 140).

Essa prática e o seu diálogo com a História sustenta a proposta desta Sequência Didática, que pretende fazer ligações do currículo de História no 9º ano do ensino fundamental, com a temática da morte, do luto, *homo sacer* e da vida nua trabalhando em as obras literárias disponibilizadas pelo PNLD Literário.

Desta forma, oferta-se uma Sequência Didática que inclui: palavras iniciais, referencial teórico, aparato legal, tabela com a ligação com os conteúdos e habilidades da BNCC, uma oficina de leitura coletiva com 4 aulas, reflexões remissivas em diálogo com o planejamento de 5 aulas para abordagem da temática da II Guerra Mundial e da questão do Holocausto, e um espaço para apontamentos e considerações sobre a evolução do processo de ensino e aprendizagem ao longo dos trabalhos, o que permite o registro de percepções, ponderações e necessidade de ajustes para a aplicação da sequência, referências, e anexos. Nos anexos trazemos relação de obras que podem ser abordadas com a mesma ênfase e assuntos correlatos.

Cabe ao professor, com autonomia, definir o que pode ser concretizado com os estudantes. Não obstante aos ajustes que podem ser realizados, Cosson (2018) observa a importância de os princípios teóricos e metodológicos do trabalho sejam preservados. Obviamente, alterados esses princípios, as atividades perdem as características propostas pelo autor.

Para a teoria construtivista, a sala de aula é um espaço onde o aluno é o sujeito da sua aprendizagem. Para isso, faz-se necessário a compreensão de que o processo de aprendizagem e ensino (que necessita da formulação de objetivos de ensino), passou a exigir que, antecipadamente, fossem formulados objetivos de aprendizagem, embora “o papel ativo e protagonista do aluno não se contraponha à necessidade de um papel igualmente ativo por parte do educador” (ZABALA, 2010, p. 39).

Nesta perspectiva o ensino se dá pela mediação, em detrimento daquele centrado no professor, utilizando-se de uma intervenção didática do professor para mobilizar os estudantes a aprenderem conteúdos que lhes permitam construir sua aprendizagem.

Dessa forma, nesse contexto interacionista, fazemos nossa proposta da Sequência Didática, utilizando-se da Literatura. O centro do diálogo se dará com a obra “O mundo de Anne Frank: Lá fora, a guerra, de Janny van der Molen” (MOLEN, 2015), livro disponível no PNLD literário, e com o próprio diário de Anne Frank (FRANK, 2015), como suporte. Esperamos que os sentimentos dessas obras possam ampliar a concepção sobre as vítimas, o luto e a análise do biopoder presentes nos conteúdos de História, de forma a sensibilizar, sem traumatizar os estudantes, além de incentivar a busca por fontes e produção de conhecimento no 9º ano do ensino fundamental, ampliando suas concepções sobre a dignidade humana.

A sequência didática não é taxativa, podendo-se alterar a obra escolhida com a ressalva de se escolher uma obra de teor literário, não somente documental, pois o objetivo central está no trabalho do luto em diálogo com a História, abordando-se sentimentos que são mais emergentes em obras literárias.

Entendendo o estudante como sujeito de seu aprendizado, capaz de construir seus conhecimentos teóricos e práticos, e também, que a aprendizagem se dá de forma efetiva no convívio social, ou seja, de forma coletiva, onde este ser social também é capaz de construir os procedimentos adequados ao convívio social, a primeira abordagem da Sequência Didática seria uma leitura coletiva.

Zabala (2010, p. 39) entende que é preciso trabalhar a “capacidade de equilíbrio pessoal, relação interpessoal e inserção social” em sala de aula, que consistem em tipologias diversas dos conteúdos que, em sua integralidade, constituem-se em: conceituais, procedimentais e atitudinais. Assim, o autor frisa a necessidade de não fragmentar essas tipologias na proposta de ensino. Contudo, como esses conteúdos se apresentam de forma diferenciada na aprendizagem, implica-se a necessidade de critérios de avaliação distintos, inclusos na Sequência Didática.

Outro objetivo é privilegiar a leitura, escrita e, o máximo possível, a oralidade dos estudantes, tanto na leitura em voz alta, como nas exposições dialogadas do texto e das pesquisas exigidas, objetivando uma construção coletiva do conhecimento sobre os temas tratados, bem como, o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o *homo sacer* como sujeito da história, somado ao estímulo a leitura em um ambiente de convivência colaborativa.

#### 4.3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: A LEITURA COLETIVA

Nós tentamos nos afastar da morte, mas estamos diante dela em nosso cotidiano pessoal e profissional. Não há como escapar. E também, principalmente se levarmos a

dignidade humana como tema transversal nas aulas de História, é impossível não tangenciar o tema.

Conforme já mencionado, a Sequência Didática tentará passar por temas de morte, violência, biopoder e violência de forma sensível, propondo um diálogo com a obra “O mundo de Anne Frank: Lá fora, a guerra”, bem como o próprio diário de Anne Frank e outras obras que, de algum modo, incluíram a temática da II Guerra de forma mais individualizada com relação as vítimas. E isso se fará, inicialmente, com a proposta de uma leitura coletiva. Para Teresa Colomer:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2018, p. 143).

A sequência didática se dará com a leitura coletiva no espaço de 4 aulas, somadas a aproximadamente 5 aulas dedicadas regularmente a exposição dos conteúdos do currículo acerca do holocausto e da II Guerra Mundial. A proposta se iniciará com uma atividade de motivação; a introdução, consistente em informações sobre a obra, apresentação da autora e de Anne Frank e de seu diário, com dados iniciais que irão se ampliando ao longo do processo, acrescidos da leitura do próprio diário em interface com as datas colocadas na obra escolhida e abordagens de outros relatos abordados como intertextualidades.

A expansão da sequência didática com a leitura coletiva se dará por meio de abordagens acerca da dignidade humana, da morte e do luto, bem como com o uso de contextualizações teóricas, históricas e críticas. A narrativa de Janny van der Molen sobre Anne Frank traz datas que podem ser interligadas com o diário de Anne Frank, ou com datas dos eventos da II Guerra Mundial. Pode-se utilizar o livro didático na sequência das aulas e desenvolvimento de atividades correlatas, como o da coleta de mais relatos sobre as violências do evento, tendo como sugestão a obra da nobel de Literatura, Svetlana Aleksiévitch, que coletou relatos sobre crianças na segunda guerra mundial (ALEKSIÉVITCH, 2018).

A leitura coletiva prevê a utilização de 4 horas/aula, sendo a primeira introdutória e com a leitura conjunta do primeiro capítulo da obra. Nas aulas haverá debates, reflexões e atividades sobre a leitura.

Em adição ao procedimento didático para realização de cada atividade, a leitura coletiva contemplará a indicação de:

- Novos textos a serem utilizados como comparativos;



- A leitura de partes do diário de Anne Frank relacionadas a obra e previamente selecionadas conforme os debates estabelecidos em sala;
- Organização de atividades extraclasse que:
  - a) Para os educadores, sugestão de preparo de algum material e adaptação de texto para utilização de recurso multimídia como apoio da aula expositiva dialogada
  - b) Para os estudantes, estabelecimento de metas de leitura do livro “O mundo e Anne Frank: lá fora a guerra, de modo que ao fim das 4 aulas planejadas também se termine a leitura da obra.

Tendo como centro a dignidade da pessoa humana, é importante ressaltar características humanas trazidas pela personagem principal da obra que tem sentimentos, ambições e frustrações que podem ser diversas ou semelhantes aos dos estudantes do 9º ano.

Outrossim, as atividades foram planejadas de modo a privilegiar, em acréscimo ao conteúdo, a questão do luto e dos aviltamentos sofridos pela personagem, que podem dar abertura para que os estudantes relatem seus próprios sofrimentos e angústias.

O tempo para conclusão da temática II Guerra Mundial e Holocausto seria de 5 aulas, de modo que o planejamento deve ocorrer para que a Leitura coletiva com a utilização de 4 aulas termine ao fim da temática.

Tendo em vista tratar-se de uma proposta de sistematização de leitura e interpretação de uma obra completa e os demais elementos envolvidos, como a abordagem sobre o luto e a violência, a atividade deve ser mobilizadora no sentido de dar condições aos estudantes para que desenvolvam sua autonomia na leitura, de modo que possam internalizar as impressões da obra e do conteúdo que leem e aprendem em sala de aula.

Assim, com a proposta da leitura coletiva, procurou-se otimizar as atividades em sala de aula com propostas de atividades extraclasse. Também há trechos do livro com contextualizações históricas que seriam interessantes se utilizadas nas aulas expositivas.

Entende-se que a proposta de avaliação sobre a participação dos estudantes seria por meio das atividades de oralidade, leitura e escrita. A expectativa, apesar de uma resistência inicial a leitura, é de os estudantes discutam os temas abordados na obra e se interessem pela personagem.

#### 4.4 PLANOS DE AULA

Objetos do conhecimento	Habilidades	Atividades
-------------------------	-------------	------------

A emergência do fascismo e do nazismo.	<b>(EF09HI10)</b> Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Apresentar a leitura coletiva</b></li> <li>2. <b>Motivação: leitura em voz alta do primeiro capítulo</b></li> <li>3. <b>Conhecimento, análise e análise do momento histórico</b></li> <li>4. <b>Relações com os conceitos de biopoder e <i>vida nua</i>.</b></li> <li>5. <b>Leitura e debates sobre o restante da obra.</b></li> <li>6. <b>Intertextualidade com outras obras que centralizam as vítimas da II Guerra Mundial.</b></li> </ol>
A segunda Guerra Mundial: Judeus e outras vítimas do holocausto.	<b>(EF09HI13)</b> Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).	

**Quadro 2** - Objetos e habilidades de conhecimento do 9º ano do ensino Fundamental II

Tempo: 4h aula.

### **Objetivos da Leitura Coletiva**

- Estimular a curiosidade dos estudantes, por meio de uma atividade de motivação, de modo a potencializar a participação do grupo na leitura e atividades propostas.
- Propor atividades para trabalhar as questões da dignidade humana, da perda, do luto, da vida nua e do *homo sacer*.

### **Aulas 1 e 2**

#### **Obra/texto:**

**Atividade 1:** propõe-se realizar a leitura dos capítulos “Brincadeira” e “uma vida repleta de alegria”, da obra de Janny van der Molen (MOLEN, 2015, p. 6-21).

**Atividade 2:** leitura do dia 15 de junho de 1942 do diário de Anne Frank (FRANK, 2015, 21-23)

**Atividade 3:** leitura do texto “mesmo assim, eu quero a mamãe” da obra de Svetlana Aleksiévitch (ALEKSIÉVITCH, 2018, p. 17-20).

**Atividade 4:** proposta para leitura em casa dos capítulos “família”, “guerra” e “normas” e discussão na aula 2 (MOLEN, 2015, p. 22-67).

### **Objetivos das aulas 1 e 2:**

- Apresentar a Sequência Didática de modo que os estudantes visualizem como ela se desenvolverá.
- Aplicar a atividade de motivação, de modo a propiciar o envolvimento dos estudantes nas demais atividades (válido para todas as 4 aulas).
- Mediar didaticamente para os estudantes ao final da aula tenham:
  - a) Vivenciado o exercício da leitura e da oralidade.
  - b) Compreendido a condição de “matável” das vítimas da II Guerra Mundial.
- Estabelecer o máximo possível de situações que propiciem o exercício da leitura, oralidade e empatia dos estudantes. Bem como a análise crítica dos estudantes em relação aos objetos de conhecimento e habilidades propostas.
- Propiciar a integração dos estudantes como participantes de um grupo literário crítico, variando as formas de composição dos conteúdos e girando, entre os estudantes, as falas e interações entre as aulas de leitura coletiva e as aulas regulares sobre a II Guerra Mundial, de modo a incentivar a participação de todos.

### **Propostas atitudinais (para todas as aulas):**

- Concentrar-se no desempenho das atividades propostas.
- Demonstrar atitude participativa com relação as tarefas grupais.
- Participar dos momentos diálogo, equilibrando sua expressividade com o saber ouvir.
- Fazer-se presente nas discussões e reflexões da turma, de modo a contribuir para a produção coletiva do conhecimento.
- Empenhar-se em assimilar, sintetizar e aplicar os conhecimentos produzidos.

### **Avaliação**

- Autoavaliação.
- Ao final da leitura produzir um texto que expresse suas impressões da Leitura Coletiva.

**Aula 3 e 4**

Tempo: 2h

**Atividade 5:** propõe-se realizar o debate e comentários acerca dos capítulos “medo”, “Diário” e Sobrevivência (MOLEN, 2015, p. 68-114).

**Atividade 6:** leitura do dia 30 de outubro de 1943 e 24 de março de 1944. (FRANK, 2015, 178-181; 288-291)

**Atividade 7:** leitura do texto “e beijei todos os retratos do livro didático” da obra de Svetlana Aleksievitch (ALEKSIÉVITCH, 2018, p. 29-31).

**Atividade 8:** propõe-se realizar o debate e comentários acerca dos capítulos “beijos no sótão”, “Nazistas no anexo secreto” e “a morte de Anne” (MOLEN, 2015, p. -115-144).

**Atividade 9:** leitura do último dia escrito no diário de Anne Frank, primeiro de agosto de 1944. (FRANK, 2015, p. 402-404).

**Objetivos das aulas 3 e 4:**

- Coordenar a atividade de leitura e interpretação do livro, trazendo subsídios históricos para que os estudantes interajam e gerem uma compreensão adequada das obras.
- Trabalhar o conceito de “dignidade humana” e suas ligações com os eventos da II Guerra Mundial.
- Mediar didaticamente para que os estudantes:
  - a) Compreendam os conceitos de Estado Totalitário e a origem de sua formação.
  - b) Reconheçam as vítimas deste Estado totalitário.
  - c) Individualizem e respeitem as vítimas dos eventos históricos que envolvem mortes violentas.
  - d) Compreendam a diferença de ser leitor e ser estudante-leitor crítico e reconhecer o próprio papel na construção de estratégias para compreensão de textos e aprimoramento de leituras críticas e significativas.
  - e) Relacionem os conteúdos estudados com as violências de Estado ocorridas no cotidiano do Brasil e de sua cidade.
  - f) Tenham um lugar de escuta para o luto e sentimentos que possam desenvolver durante as aulas.

### **Avaliação**

- Autoavaliação.
- Ao final da leitura produzir um texto que expresse suas impressões da Leitura Coletiva.

### **Procedimentos didáticos a serem adotados para o desenvolvimento das atividades:**

1. Leitura de trechos dos textos pelos estudantes em sala;
2. Apresentação de dados históricos e comentários sobre as obras;
3. Interpretação do texto com a utilização das informações trazidas acerca dos objetivos e habilidades de aprendizagem;
4. Diálogo a ser mediado de modo a aproveitar os comentários dos estudantes e provocar reflexões acerca do trabalho do luto, da morte e da violência.

#### **4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.**

O mestrado, no âmbito do ProfHistória, demanda a elaboração de um Produto Educacional. Desta forma, definiu-se pela oferta de uma Sequência Didática com a opção de se formar uma leitura coletiva de obra literária.

Para Paiva (2011) o encontro com a literatura pode dar a oportunidade de se ampliar, transformar e enriquecer experiências de vida em graus de intensidade não iguais em nenhuma outra atividade (PAIVA, 2011, p. 281). A abordagem de temas sensíveis no ensino de História, aliada a literatura, proporciona aos envolvidos um espaço de compartilhamento e acolhimento, levando a conscientização de si, do outro, de conflitos pessoais, promovendo um crescimento pessoal.

Paralelamente, os professores também podem se beneficiar dessas abordagens, pois não são raros os momentos de crise que os tornam mais vulneráveis. Assim, a literatura pode ser um facilitador que ajuda a esclarecer informações e situações que não estavam compreendidas em sua totalidade pelo adulto (PAIVA, 2011, p. 282).

A metáfora da literatura (aliada aos conteúdos em ensino de História) aborda problemas/conflitos de forma indireta, desempenhando um efeito protetor nos adolescentes quando eles se projetam nos personagens da trama, garantido tranquilidade sem ameaçar o processo de identificação (GUTFREIND, 2004).

Somado aos livros, o espaço para reflexão e produção de conhecimento, compartilhamento e acolhimento têm um papel importante para autodescoberta de como o

*homo sacer* é sujeito dos conteúdos de História, mas também está presente na sala de aula como estudante e professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso propósito nesta dissertação era o de empreender uma reflexão de caráter especulativo sobre as potencialidades de abordagens sobre a morte, a violência e o luto, na perspectiva teórica apontada por Judith Butler, Giorgio Agamben, Hanan Arendt e Michel Foucault, nas aulas de História para apreensão do conceito de Dignidade Humana, em consonância com as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos.

No desenvolvimento dessa reflexão, no que tange ao ensino de História, emergem os conceitos de vida nua e *homo sacer*, repensados por Giorgio Agamben, que se mostraram instrumentais na demonstração das articulações da construção dos conceitos de Direitos Humanos e na nossa condição, enquanto professores e estudantes (ou além disso, como pessoas sem poder na sociedade oriundos de qualquer condição produzida historicamente) de matáveis na construção do Estado-nação e da sociedade brasileira.

Para tanto, na primeira parte deste trabalho, buscamos refletir sobre esses instrumentos teóricos para nos fazer entender de qual morte, luto e violência estávamos tratando. Fizemos um trabalho durante a pandemia do coronavírus, e apesar das consequências dessas mortes também guardarem relação com a biopolítica e tanatopolítica do Estado, o objeto não foi pensado na perspectiva dessa crise em especial. Os jogos de morte e a omissão do luto diante da violência sistemática contra estudantes e professores no sistema educacional brasileiro já ocorrem há muito tempo, o coronavírus só os escancarou.

O ensino de História, em seus conteúdos, não pode tratar os acontecimentos históricos como resultantes, apenas, de motivações racionais, lógicas, em uma redução a uma materialidade, no sentido dos corpos mortos, e um objetivismo vulgar. A História é feita de outras materialidades, entre elas o luto, a morte, o desejo e o poder. Como professores, temos o dever de questionar muitos paradoxos que hoje nos são apresentados como uma modernização da educação voltada ao mundo do trabalho e a excelência. O maior deles é de uma educação que não discute valores e sentimentos, pois esse seria um atributo exclusivo da família, a educação seria exclusiva para profissionalizar.

Paulo Freire alerta que um saber que não podemos duvidar em um momento sequer em nossa prática educativo-crítica é o de que, como experiência humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que vai além dos conteúdos bem o mal

ensinados ou aprendidos. Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvidas de que a educação deva ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades, diz Freire. Falar da morte é um tabu, também, porque ao conversar sobre ela escancaramos a fragilidade de nossas vidas e a lógica irracional da cultura capitalista em que vivemos.

No segundo capítulo buscamos os saberes de professores e estudantes acerca da violência, morte e luto. Nossa intenção não era descobrir se eles conheciam os conceitos que trabalhamos, mas sentir as possibilidades de politização do luto e o quanto ou não ele é omitido no ensino de História.

A partir dessas perspectivas, trabalho a possibilidade de transformar o luto, dentro do conceito de narrativa histórica, em um recurso político. Isso se daria dentro da especificidade do conhecimento histórico escolar e não presume, de forma alguma, negar a cientificidade da História. Trata-se de um ponto de partida para o desenvolvimento de alteridade e identificação dos conteúdos com os próprios sentimentos. Trata-se de algo particular do conhecimento histórico, pois o conteúdo dessa disciplina se constrói nos ritmos das transformações da sociedade.

E saindo desse ponto de partida, de uma nova compreensão da morte, onde a preocupação narcisista da melancolia puder ser deslocada para a consideração de vulnerabilidade dos outros, passamos a construir um ensino de História mais significativo.

E, esse repensar o luto, a morte e a violência, passa pela Educação em Direitos humanos, tema abordado no terceiro capítulo. O foco foi o de repensar a dignidade humana em sala de aula utilizando-se das apreensões sobre a vida nua e *homo sacer*, e apesar da crítica de que a construção dos direitos humanos também passa pela biopolítica de criação do Estado-nação, apostamos nas possibilidades que as gerações de construção desses direitos trouxeram, ao menos, aos cidadãos desses Estados-nação.

Por fim, a Sequência Didática apresentada no quarto capítulo teve o objetivo de, usando-se da interdisciplinaridade com a Literatura, abordar um conteúdo do 9º ano do ensino fundamental de forma sensível, abarcando o tema da dignidade humana, do luto, da morte e da violência de forma mais reflexiva e significativa. O intuito foi demonstrar possibilidades para essas abordagens.

A morte, em especial a morte do *homo sacer*, faz parte do cotidiano e do universo de estudantes e professores e, por isso, deve ser discutida na escola. O ensino de História é chave para essa abordagem e, como foi visto neste trabalho, os temas não precisam ser encarados de forma trágica, pesada ou traumatizante. É possível sensibilizar e produzir conhecimento.



Para isso, basta utilizarmos os conhecimentos e conteúdo da própria disciplina que trazem os horrores da violência, da morte e do luto a todo momento. E, diante destes acontecimentos históricos, é possível sensibilizar com a ajuda da Literatura e das artes, criar espaços de fala e, principalmente, de acolhimento a estudantes que passam por imagináveis aviltamentos em suas vidas.

Para se trabalhar adequadamente a morte, o luto e a violência em sala de aula deve-se assumir a responsabilidade de uma comunicação aberta e honesta, utilizando-se de uma linguagem apropriada para faixa etária, nível de série, dando explicações pertinentes e respeitando o desenvolvimento dos estudantes em suas capacidades emocional e intelectual.

Finalizo destacando as contribuições da pesquisa para a minha prática profissional, uma vez que trouxe leituras, debates, sistematização de conceitos e teorias para um aperfeiçoamento da prática docente. O ProfHistória me possibilitou o desenvolvimento de uma temática muito próxima de minha vivência pessoal e profissional. A morte escancarada do *homo sacer*, sacra e matável, está presente na escola pública e este trabalho me fortaleceu para continuidade da minha carreira como professor de escola pública no Mato Grosso.

## 6. FONTES

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2006.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos: Brasília: Ministério da Educação, 2012.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. *In*: *Vade Mecum Acadêmico de Direito* Rideel. 25 ed. São Paulo: Riddel, 2017.

FRANK, Anne. O diário de Anne Frank. 54 ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

MATO GROSSO. Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para a Educação Básica. Cuiabá: SEDUC/MT, 2018.

MOLEN, Janny van der. O mundo de Anne Frank: lá fora, a guerra. Tradução de Alexandra de Vries. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

## 7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer – o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. Estado de exceção. Tradução de Iraci D. Poleti. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2004.

\_\_\_\_\_. O uso dos corpos. Tradução de Selvino J. Assmann. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

\_\_\_\_\_. *Infância e História*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

\_\_\_\_\_. O que resta de Auschwitz: o arquivo e a testemunha. Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2008.

ALBERTI, Verena. História e memória na sala de aula e o ensino de temas controversos. In QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise, org. — História e memória das ditaduras do século XX. Rio de Janeiro: Editora FGV,. p. 283-300. 2015

\_\_\_\_\_. Entrelaçando saberes: educação em Direitos Humanos, outros espaços de saber que também educam. In ALVES, Luís Alberto Marques. Cruzar Fronteiras sobre o Ensino de História: II Oficina Luso-Afro-Brasileiras. p. 113-130, 2018.

ALBUQUERQUE JR, Durval Muniz de. Tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História. São Paulo: Intermeios, 2019a.

\_\_\_\_\_. História: a arte de inventar o passado. Curitiba: Editora Appris, 2019b.

ANDERSON, Benedict. Comunidades Imaginadas. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ALEKSIÉVITCH, Svetlana. As últimas testemunhas: Crianças na Segunda Guerra Mundial. Tradução de Cecília Rosas. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ARENDT, Hannah. A condição Humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

\_\_\_\_\_. Origens do Totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

\_\_\_\_\_. Sobre violência. Tradução de André de Macedo Duarte. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2014)

ARIÈS, Philippe. O homem diante da morte. Tradução de Luiza Ribeiro. 1 ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.+

\_\_\_\_\_. História da morte no ocidente: da Idade Média aos nossos dias. Tradução de Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

AZEVEDO, Ricardo. Contos de enganar a morte. São Paulo: Ática, 2003.

BATISTA, Vera Malaguti. O medo na cidade do Rio de Janeiro: dois tempo de uma história. Rio de Janeiro: Revan, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade e Holocausto. Rio de Janeiro: Zaher, 1998.

BEJAMIN, Walter. Magia e Técnica, arte e política. – ensaios sobre literatura e história da cultura. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, 32 (93), 2018.

\_\_\_\_\_, Circe Maria F. Propostas curriculares de História: continuidade e transformações, In: BARRETO, Elba (Org.). Currículo no ensino fundamental. São Paulo: Hucitec, 1998.

BOURDIEU, Pierre. A gênese dos conceitos de *habitus* e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: lembrança de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BURITY, J. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In MENDONÇA, D.; RODRIGUES, L.P. Pós estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

BUTLER, Judith. Quadros de Guerra: Quando a vida é passível de luto?. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

\_\_\_\_\_. Vida precária: os poderes do luto e da violência. Tradução de Andreas Lieber. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

CARNEIRO, Sueli.. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo. 2005

CERRI, Luis Fernando. Ensino de história e consciência histórica. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CERTEAU, Michel de. A escrita da História. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

CHALOUB, Sidney. Visões de Liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

\_\_\_\_\_. Medo Branco de Almas Negras: Escravos libertos e Republicanos na cidade do Rio de Janeiro. In: Discursos Sediosos: Crime, Direito e Sociedade, ano 1, nº1, Rio de Janeiro: Instituto Carioca de Criminologia. Relume-Dumará, 1996.

\_\_\_\_\_. Cidade Febril: cortiços e epidemias na Corte imperial. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, n. 2, 1990, p. 177-229.

COELHO, Mauro César; BICHARA, Taissa. Ensino de História: uma incursão no campo. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (organizadoras). Cartografias da Pesquisa em Ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros. São Paulo: Global Editora, 2018.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. João Pessoa: Revista de História. N.16, 2007.

COSTA, Carina Martins. Rios de Marielle: uma experiência de formação de professores/as entre direitos hum.anos, patrimônio e cidade. *Revista História Hoje*, v. 9, no 17, p. 7-34 - 2020

DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Caderno Cedes*, Campinas, v.8, p.80-94, 1987.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, ed 4, 2000.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. *História & ensino de História*. 2 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território e população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. Tradução e Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos*. Vol. III. Tradução de Inês Autran Fourado Barbosa. 2ªed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 64.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018).

GABRIEL, Carmen Teresa. Teoria da História, didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur in: *Revista Brasileira de História*, São Paulo: v.32, nº67, p. 187-210. – 2012.

\_\_\_\_\_. Pesquisa em ensino de História: desafios contemporâneos de um campo de investigação. RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria. *Cartografias da pesquisa em ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p 143-162.

GATTI JR. Décio. Aspectos Teóricos-metodológicos e da Historiografia Brasileira na temática das disciplinas escolares ( 1990-2008). Aracajú: *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 4, p. 9-30 jan/jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v0i0.2216> acesso em 15/08/2020.

GIDDENS, Anthony. *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. Tradução de Cibele Saliba Rizek. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

GIORGI, Amedeo. Sobre o método fenomenológico utilizado como modo de pesquisa qualitativa nas ciências humanas, prática e avaliação. In: *a pesquisa qualitativa*. Vários autores. Petrópolis: Vozes, 2014.

GUATTARI, Felix. *Caosmose, um novo paradigma estético*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

GUTFREIND, Celso. Contos e desenvolvimento psíquico. *Revista Viver & Cérebro*. Ano XIII, n.142, nov 2004, p. 24-29.

HARTOG, François. *Os antigos, o Passado e o Presente*. Brasília: UNB, 2003.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Vozes, 2006.

HOOKS, Bell. *Ensinado a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JUCÁ, Vlória Jamile dos Santos *et al.* Significando a morte, através de rede sociais, em um contexto de vulnerabilidade social: um estudo com crianças pré-escolares, seus pais e professores. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 19, n.2, p. 122-130, 2007. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-718220070002000016>

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. n°1. jan./jun. 2001. p. 09-43.

\_\_\_\_\_. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. n°1. jan./jun. 2001. p. 09-43. [18.04] LIMA, Carlos de. *História do Maranhão*. Brasília, centro Gráfico do Senado Federal, 1981.

KOVÁCS, Maria Júlia. *Educação para a morte: quebrando paradigmas*. Novo Hamburgo: Sinopys Editora, 2021.

KRISTEVA, Julia. *Introdução à semanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2012.

\_\_\_\_\_. *Meu alfabeto*. São Paulo: Edições SESC, 2016.

KÜBLER-ROSS, Elizabeth. *Sobre a morte e o morrer: o que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes*. Tradução de Paulo Menezes. 10.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

LÉVY, Bernard-Henri. *Barbarism with a Human Face*. New York, 1980. Apud GIDDENS, Anthony. *Política, sociologia e teoria social: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo*. Tradução de Cibele Saliba Rizek. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

MARANHÃO, José Luiz de Souza. *O que é a morte*. 3ª. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima estes saberes?* Bragança Paulista: Edusf, 2002.

MENEZES, Fernando Vendrame. *Indícios das práticas curriculares na disciplina de história em uma escola exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970*. Campo Grande: UFMS, dissertação de mestrado, 2012.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. São Paulo: n-1 edições, 2018.

\_\_\_\_\_. Crítica da Razão Negra. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2020.

MEREU, Italo. A morte como pena – ensaio sobre a violência legal. São Paulo: Martins Fontes, 2005

MICHELET, Jules. A feiticeira. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

MOMIGLIANO, Arnaldo. As raízes clássicas da historiografia moderna. Bauro: EDUSC, 2004.

MONTEIRO, Ana Maria. Os saberes dos professores sobre os conhecimentos que ensinam: trajetórias de pesquisa em Ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (organizadoras). Cartografias da Pesquisa em Ensino de História. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 271-300.

NEVES, Marcelo. A constitucionalização simbólica. São Paulo: Acadêmica, 1994.

NIETZSCHE, Friedrich. Das vantagens e desvantagens da história para a vida. In Obras incompletas (2 vols), 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PERES LUÑO, Antonio Enrique. Direitos Humanos, Estado de direito e Constituição. Tradução de Paulo Roberto Leite. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2021.

PROUST, Antoine. Doze lições sobre a História. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RAIMBAULT, Ginette. A criança e a morte – crianças doentes falam da morte – Problema da clínica do luto. Tradução de R. C. Lacerda. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. A constituição do campo de pesquisa em ensino/aprendizagem histórica pela revista história & ensino. História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p. 77-102, jul./dez. 2012.

RICŒUR, Paul. A memória, a história e o esquecimento. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. Tempo e Narrativa. Campinas: Papirus: 1997.

RÜSEN, Jörn. Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANTOS, Boaventura Sousa. Por que é tão difícil construir uma teoria crítica? Revista crítica de Ciências Sociais, 54, p. 197-215, 1999.

STADING, Guy. O precariado: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

TORRES, Wilma da Costa. A criança diante da morte. São Paulo: Casa do psicólogo, 1999.

VALLEJO, Américo; MAGALHÃES, Lígia. Lacan – Operadores de Leitura. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

WHITE, Hayden. Meta-Historia. Tradução de José Laurênio de Melo. São Paulo: Edusp, 2019.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed editora S.A, 2010.



## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Advertência sobre os temas sensíveis e que caso o entrevistado se sinta desconfortável, podemos passar para a próxima ou interromper a entrevista.

Perguntas pessoais.

1 – Qual seu nome, cor, etnia e religião?

2- Há quanto tempo é professor(a)?

3- A que lugares você ia quando tinha a idade de seus estudantes no Ensino Fundamental?

4- Você se lembra de algum conteúdo marcante em História quando estudava o Ensino Fundamental?

5- Por que você escolheu ser professor(a) de História?

Perguntas sobre os currículos.

6- Qual unidade temática ou objeto de conhecimento os seus estudantes mais têm interesse em suas aulas?

7- Qual unidade temática ou objeto de conhecimento você mais gosta de trabalhar em História?

8- Qual unidade temática ou objeto de conhecimento em História você considera mais marcante para os estudantes?

9- Quais os pontos mais marcantes a serem trabalhados nos seguintes objetos de conhecimento presentes no currículo do ensino fundamental:

a) Revoltas Regenciais

b) Era Vargas

c) II Guerra Mundial

10- Em que momento, no eixo temático ou conteúdo você considera importante trabalhar as dimensões dos Direitos Humanos?

Voltemos a perguntas mais pessoais.

11 – Na infância, os adultos conversavam com você sobre a morte?

12 – Por que você acha que isso acontecia (referência a pergunta 12)?

13 – Você vivenciou alguma experiência de morte ou violência marcante no trabalho? Como foi?

14- É interessante e possível abordar a violência e morte nos conteúdos de História? Por quê? como?

15 – Houve abordagem com os estudantes sobre as questões e problemas relacionados ao coronavírus? Escutou algum relato de morte e como foi essa conversa?

## APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM ESTUDANTES

- 1 – Qual seu nome? Qual nome gostaria de usar na entrevista?
- 2- Idade, religião, etnia?
- 3- Você já trabalha ou trabalhou?
- 4- O que poderia tornar uma aula de História interessante?
- 5- O que seriam Direitos Humanos?
- 6- Qual Direito Humano você acha mais acessível e qual o menos acessível para um estudante da sua idade?
- 7 – Quais pontos você considera mais marcantes em conteúdos como a I e a II Guerra Mundial ou o governo do Estado Novo de Getúlio Vargas?
- 8- Faz uso de jogos “históricos”? Esses jogos que envolvam violência ou morte? Como são?
- 9 – Como é falar da morte nas aulas de História?
- 10- Já perdeu alguém? (como? - caso haja abertura)
- 11 -- Você enxerga relações ou conexões entre as mortes dos livros de História e as que ocorrem na sociedade de hoje?
- 12 – Já desenvolveu algum sentimento ou emoção em aulas de História com abordagens de violência e morte? Se sim, como foi?
- 13- Você conversou com alguém na escola sobre os problemas ocasionados pelo coronavírus?  
Em quais disciplinas? Como foi?

### APÊNDICE 3 – TERMOS

#### REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa de mestrado “**O lugar da morte no Ensino de História: O *homo sacer* como sujeito da História no Ensino Fundamental II**”, voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador **Leony Villela Vilar**, a qual pretende investigar abordagens sobre a violência e a morte e o luto na disciplina de História no Ensino Fundamental II, sob a ótica dos Direitos Humanos, buscando a potencialidade do conceito de dignidade humana para apreensão e análise de dinâmicas acerca da violência, da morte e do luto em estudantes e professores do Ensino Fundamental.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de **uma entrevista**. Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para que **possamos compreender as dinâmicas de como as relações de morte, luto e violência presentes no conteúdo de História afetam professores e estudantes e quais as suas potencialidades para o ensino de Direitos Humanos na disciplina**.

Para participar da pesquisa, o (a) senhor (a): **irá responder a uma entrevista, onde iremos conversar sobre essas relações de violência, morte e luto no contexto da disciplina de História e como isso afeta professores e estudantes. Essa entrevista será gravada e usarei nossa conversa para refletir sobre os assuntos discutidos no contexto da pesquisa e na elaboração de uma sequência didática que possa contribuir para melhor abordagem do tema** O (a) senhor (a) poderá não responder os questionamentos se se sentir incomodado.

As entrevistas serão semiestruturadas, mas em forma de um diálogo descontraído. Consciente de que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, os consideramos. Falar de violência e de morte pode relacionar, obviamente, as perdas que o/a senhor(a) pode ter passado e mobilizá-lo(a) em sentimentos e emoções da experiência de luto e diante da dor e do distanciamento que criamos da morte.

Contudo, para minimizar esses riscos, quero que o senhor(a) sinta-se confortável para conversa sobre o assunto. Não é nosso objetivo passar um ponto de vista, mas ouvir suas posições e reflexões. O Senhor(a) poderá não responder a qualquer das questões ou deixar a entrevista se sentir desconfortável.

Informo ainda que não usaremos de imagens ou assuntos violentos em nossa entrevista. Acreditamos que não há necessidade de chocar para se refletir sobre a violência a morte, a metodologia da pesquisa se dará no caminho entre a conversa e reflexão, de maneira leve e sensível.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar

participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade será mantida em sigilo. Todos os dados obtidos serão usados especificamente para esta pesquisa e os mesmos, são de caráter confidencial. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, **(Leony Villela Vilar e Sandra Cristina de Souza)** nos telefones: (67 98216 3333 ou (66 992323121). Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado e aceito participar da pesquisa, onde o pesquisador Leony Villela Vilar me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

O Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, é um órgão colegiado que busca defender os direitos e o bem-estar dos participantes de pesquisa. Atuando desde janeiro de 2016 o CESH/UEMS esta vinculado ao sistema CEP/CONEP e analisa principalmente protocolos de pesquisa do Mato Grosso do Sul.

**Rondonópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Pesquisador**

\_\_\_\_\_  
**Assinatura do Participante da Pesquisa**

**Nome completo do pesquisador: Leony Villela Vilar**

**Telefone para contato: 67 98216 3333**

**E-mail:leonyvilar@gmail.com**

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).**

## **REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS**

Convidamos o seu filho(a) para participar da Pesquisa de mestrado **“O lugar da morte no Ensino de História: O *homo sacer* como sujeito da História no Ensino Fundamental II”**, voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador **Leony Villela Vilar**, a qual pretende investigar abordagens sobre a violência, a morte e o luto na disciplina de História no Ensino Fundamental II, sob a ótica dos Direitos Humanos, buscando a potencialidade do conceito de dignidade humana para apreensão e análise de dinâmicas acerca da violência, da morte e do luto em estudantes e professores do Ensino Fundamental.

A participação de seu filho é voluntária e se dará por meio de **uma entrevista**. Se o (a) Sr (a) aceitar que ele participe, contribuirá para que **possamos compreender as dinâmicas de como as relações de morte, luto e violência presentes no conteúdo de História afetam professores e estudantes e quais as suas potencialidades para o ensino de Direitos Humanos na disciplina**.

Para participar da pesquisa, o seu filho: **irá responder a uma entrevista, onde iremos conversar sobre essas relações de violência, morte e luto no contexto da disciplina de História e como isso afeta a comunidade escolar, em especial professores e estudantes. Essa entrevista será gravada e usarei nossa conversa para refletir sobre os assuntos discutidos no contexto da pesquisa e na elaboração de uma sequência didática que possa contribuir para melhor abordagem do tema**.

As entrevistas serão semiestruturadas, mas em forma de um diálogo descontraído. Consciente de que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, os consideramos. Falar de violência e de morte pode relacionar, obviamente, as perdas que seu filho pode ter passado e mobilizá-lo em sentimentos e emoções da experiência de luto e diante da dor e do distanciamento que criamos da morte.

Contudo, para minimizar esses riscos, criaremos um ambiente seguro, deixando seu filho confortável para conversa sobre o assunto. Não é nosso objetivo passar um ponto de vista, mas ouvir o que ele quiser falar. Ele poderá não responder a qualquer das questões ou deixar a entrevista se sentir desconfortável. Além disso, a coordenação e a direção da escola estarão avisadas sobre a pesquisa e, em necessidade, entraremos em contato com os responsáveis ou fazer encaminhamento psicológico/médico necessário.

Informo ainda que não usaremos de imagens ou assuntos violentos em nossa entrevista. Acreditamos que não há necessidade de chocar para se refletir sobre a violência a morte, a metodologia da pesquisa se dará no caminho entre a conversa e reflexão, de maneira leve e sensível.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo sem prejuízo a sua pessoa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade, bem como a do seu filho, serão mantidas em sigilo. Todos os dados obtidos serão usados especificamente para esta pesquisa e os mesmos, são de caráter confidencial. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores responsáveis, **Leony Villela Vilar e Sandra Cristina de Souza** nos telefones: (67) 98216 3333 ou (66 992323121). Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado e aceito participar da pesquisa **O lugar da morte no Ensino de História: O *homo sacer* como sujeito da História no Ensino Fundamental II**”, e autorizo o meu filho(a) \_\_\_\_\_ a participar da entrevista proposta, onde o pesquisador Leony Villela Vilar me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

O Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, é um órgão colegiado que busca defender os direitos e o bem-estar dos participantes de pesquisa. Atuando desde janeiro de 2016 o CESH/UEMS está vinculado ao sistema CEP/CONEP e analisa principalmente protocolos de

pesquisa do Mato Grosso do Sul.

Rondonópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante da Pesquisa  
(Responsável)

Nome completo do pesquisador: Leony Villela Vilar

Telefone para contato: 67 98216 3333  
E-mail: leonyvilar@gmail.com

E-

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE**  
**Para menor ou pessoas vulneráveis**

O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o termo de consentimento livre e esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “**O lugar da morte no Ensino de História: O *homo sacer* como sujeito da História no Ensino Fundamental II**”). Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber **como você enxerga a morte, o luto e a violência e relaciona isso com a disciplina de História, bem como quais são seus entendimentos sobre a Dignidade Humana**, os adolescentes que participarão dessa pesquisa têm de **13 a 16** anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita **na escola**, onde os adolescentes passarão por **uma entrevista**. Para isso, será usado/a **um gravador simples**. O uso da entrevista com gravador é considerado seguro, mas é possível ocorrer **que você se sinta triste com as abordagens e as perguntas. Você poderá a qualquer momento abandonar a entrevista, não falar sobre algum assunto que não queira, ligar para seus responsáveis ou entrar em contato com a Coordenação e direção da escola.**

Mas há coisas boas que podem acontecer como, ter um momento para falar sobre problema que você enxerga, conversar e discutir ideias sobre como as coisas acontecem para você. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser



publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, irei defender uma **DISSETAÇÃO DE MESTRADO e UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA**, para que outros professores, caso queiram, possam utilizar da pesquisa para lidar com esse tema sensível em suas aulas. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa **O lugar da morte no Ensino de História: O *homo sacer* como sujeito da História no Ensino Fundamental II**”), que tem o/s objetivo(s) investigar abordagens sobre a violência e a morte na disciplina de História no Ensino Fundamental II, sob a ótica dos Direitos Humanos, buscando a potencialidade do conceito de dignidade humana para apreensão e análise de dinâmicas acerca da violência, da morte e do luto em estudantes e professores do Ensino Fundamental.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas, que a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar bravo. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento li e concordo em participar da pesquisa.

Rondonópolis, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2021

\_\_\_\_\_

Assinatura do menor

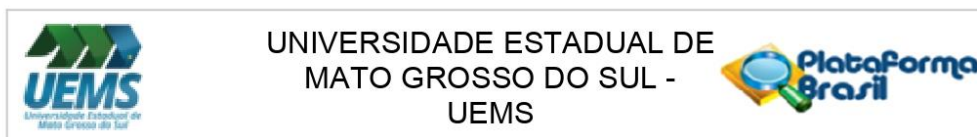
Assinatura do (a) Pesquisador (a)

**Nome completo do pesquisador: Leony Villela Vilar**

**Telefone para contato: 66 992323121 E-mail:leonyvilar@gmail.com**

**Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou [cesh@uems.br](mailto:cesh@uems.br).**

## APÊNDICE 4 – PARECER DO CONSELHO DE ÉTICA



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DA EMENDA**

**Título da Pesquisa:** O LUGAR DA MORTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: O HOMO SACER COMO SUJEITO DA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

**Pesquisador:** LEONY VILLELA VILAR

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 52627621.0.0000.8030

**Instituição Proponente:** Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

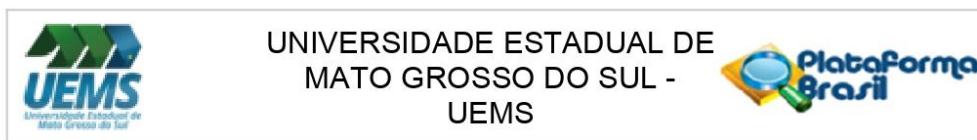
**Número do Parecer:** 5.115.039

**Apresentação do Projeto:**

O projeto denominado O LUGAR DA MORTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: O HOMO SACER COMO SUJEITO DA HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II, de autoria do pesquisador Leony Villela Vilar se constitui num projeto de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da UEMS/UUCG e propõe investigar as abordagens sobre a violência e a morte no Ensino de História, no Ensino Fundamental II. O objeto empírico da pesquisa encontra-se no estudo sobre a presença do homo sacer no Ensino de História e as representações e saberes acerca do extermínio de populações vulneráveis. O pesquisador propõe discutir as dinâmicas de violência e morte e sua presença no currículo e saberes no Ensino de História. A ausência de reflexões sobre as temáticas violentas nas aulas de História, a negligência sobre a temática da morte e as consequências da violência poderiam invisibilizar as lutas sociais e reduzir o sentimento de pertencimento dos estudantes nos processos de aprendizagem. Pretende-se ainda, a partir dessa análise, propor uma abordagem em consonância com o princípio da Dignidade Humana, presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos e discutir o dilema a presença de corpos matáveis e as representações e saberes acerca do extermínio de populações vulneráveis nos conteúdos desenvolvidos na disciplina.

Entendendo a História como disciplina chave para construir possibilidade no campo da Educação em Direitos Humanos surgem os questionamentos: Como se compreende a morte dentro do ensino de História? Os corpos vulneráveis e mortos pela violência estão presentes nas abordagens

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.115.039

da disciplina? Esses corpos guardam relação com os professores e estudantes em seu cotidiano? Há uma negação da morte e da violência no currículo? Para tanto serão utilizados as noções de vida nua e homo sacer, necropolítica e biopoder com as quais buscar-se-á dar conta de um duplo processo: Por um lado analisar a subjetivação e identificação dos professores diante das temáticas, da produção social e cultural das relações de violência contra populações vulneráveis e por outro propor a reflexão sobre os processos de produção de vitalismo e morte informados pelas relações de biopoder e necropolítica.

A hipótese apresentada pelo pesquisador é: As relações de luto, violência e morte podem estar sendo omitidas no Ensino de História.

Para cumprir os objetivos o pesquisador se propõe tomar inicialmente alguns textos da literatura sobre a violência de Estado e das relações de poder que criam situações de violência e morte. A demonstração dos saberes, poderes e modos de subjetivação que estes dispositivos produzem se dará sobre um exemplário que se constitui aqui, como campo empírico, além de um aporte testemunhal que concorrerá para a demonstração do objetivo buscado. Perseguido esses pressupostos metodológicos o pesquisador elege como fontes de pesquisa: bibliografia pertinente, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, Proposta Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul, livros didáticos para o 9 ano do Ensino Fundamental II e entrevistas com os professores. A escolha para análise do 9 ano se dá por motivos de delimitação e análise de saberes e subjetivações propostas para estudantes que já passaram por todo o Ensino fundamental. As entrevistas serão semiestruturadas. O critério para ouvir os professores será o de lecionarem para o Ensino Fundamental II.

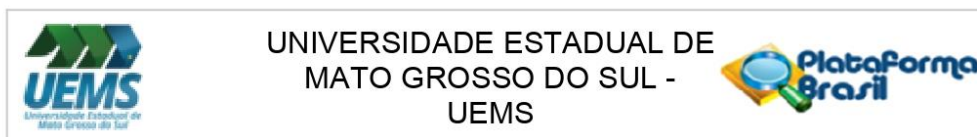
Por conta da pandemia do Coronavírus não será possível ouvir os estudantes, principalmente os mais vulneráveis e expostos as políticas de morte, uma vez que notou-se, como professor da Educação Básica, que boa parte desses estão ausentes nas salas de aula virtuais. O pesquisador se propõe ouvir colegas, pretendendo investigar suas dores, desafios e sentimentos diante da violência e da morte nos saberes escolares e suas subjetivações frente aos aviltamentos sofridos e compartilhados em seu ambiente de trabalho. Isso se dará no intuito de compreender os discursos que são produzidos em constante diálogo com fatores sociais, culturais e históricos. O referencial teórico-metodológico serão os conceitos de dialogismo e alteridade de Bakhtin (2011)

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Verificar como estão presentes a violência e morte no Ensino de História no ensino fundamental II

<b>Endereço:</b>	Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
<b>Bairro:</b>	Cidade Universitária <b>CEP:</b> 79.804-970
<b>UF:</b> MS	<b>Município:</b> DOURADOS
<b>Telefone:</b>	(67)3902-2699 <b>E-mail:</b> cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.115.039

**Objetivo Secundário:**

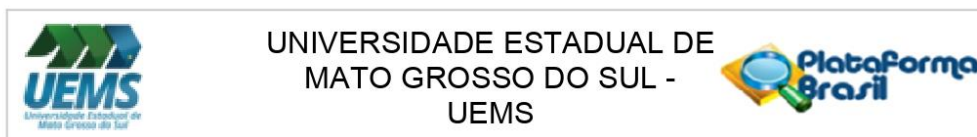
- I. Analisar a presença do homo sacer e da morte no Ensino de História e suas relações com o princípio da dignidade humana.
- II. Verificar se há uma negação da morte e da violência no currículo do ensino fundamental II, em especial no 9º ano, e se isso dissimula ou invisibiliza as lutas sociais.
- III. Analisar representações e saberes dos professores acerca da presença da morte e da violência no Ensino de História.
- IV. Apresentar uma sequência didática para o 9º ano do ensino fundamental, contendo uma abordagem sensível e focada na dignidade humana, considerando a presença da morte e da violência, objetivando que ambos passem a se fazer presentes, de forma pontual, e em sintonia com a proposta curricular do Estado de Mato Grosso

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Segundo o pesquisador, consciente de que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, e consequentemente benefícios, considera-se que esses riscos precisam ser compensados e o mesmo acredita que vale a pena correr esses riscos em sua pesquisa. Há um grupo de pesquisa na Inglaterra que se identifica como sendo estudioso da Challenging History – algo como “história desafiadora e provocadora” -, que tem chamado a atenção para as histórias contestadas ou as quais é difícil ou perturbador conhecer. Para esse grupo, a instituição de memória, o arquivo, a história escolar que não atentem para esses assuntos tendem a se tornar irrelevantes, contribuindo, assim, para que o público não se interesse por esses espaços.

No entanto, uma questão importante na pesquisa que interessa particularmente ao pesquisador para diminuir esses riscos é o de respeito às vítimas, aos estudantes e aos entrevistados que não precisam ser traumatizados para que possa alcançar os objetivos. Tanto na entrevista, como na proposta do produto para se trabalhar o conteúdo, o pesquisador acredita que não é necessário chocar com imagens de horror, como por exemplo se fazer o uso de imagens de corpos amontoados em campos de extermínio, ou prisioneiros esqueléticos em condições degradantes. O horror da violência e da morte não está nas imagens, não precisa mostrá-las para tentar dar conta do que aconteceu, em sua gravidade. O mesmo vale para tortura, para o luto e outros temas sensíveis. Quantas vezes vemos esse tipo de imagem em nossos livros didáticos que se fixaram em nossas memórias, quando pequenos, e se fixam hoje na memória dos estudantes no Ensino de História? Não que horror não precisa ser estudado e conhecido, mas o trabalho com ele deve ser

<b>Endereço:</b>	Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351		
<b>Bairro:</b>	Cidade Universitária	<b>CEP:</b>	79.804-970
<b>UF:</b>	MS	<b>Município:</b>	DOURADOS
<b>Telefone:</b>	(67)3902-2699	<b>E-mail:</b>	cesh@uem.br



Continuação do Parecer: 5.115.039

de forma sensível. Não é o objetivo deste trabalho, e isso se aplicará na pesquisa, chocar para se obter informações ou impressionar. O objetivo, segundo o pesquisador, é trazer uma solução para esse problema, uma forma eficaz de abordar temas de morte e violência sem traumatizar.

O contorno dos riscos se dá entre o caminho da sensibilização e reflexão. A abordagem de temas sensíveis visa a reflexão sobre as violações dos Direitos Humanos. Durante a pesquisa com os estudantes o pesquisador buscará manter a coordenação e direção pedagógica avisadas sobre o trabalho, para que se busque, em uma situação extrema, contato com os responsáveis e encaminhamento médico ou psicológico. No caso dos professores, a conversa se dará em cunho de reflexão e escuta, os colocando de maneira confortável para fala e para o silêncio.

Ainda, para se evitar maiores riscos, nas entrevistas se buscará um ambiente seguro, deixando os entrevistados confortáveis para que possam falar sobre o assunto.

Falar da violência e da morte, relaciona-se, obviamente, a perdas que estes estudantes ou professores podem ter passado e isso, pode mobilizar sentimentos e emoções da experiência da dor diante do distanciamento que criamos da morte.

Sobre isso, Gambini (2005) afirma: "A sociedade tecnológica enterrou a morte em nossa alma. Perdemos o contato com ela e a transformamos em tabu. A morte, que engendra os fundamentos da consciência humana. Há, portanto, que se buscar a morte em nossa alma, lá onde ela se afastou de nossa inteligência. E como? Conversando com ela. A morte como interlocutora, reaparecida como companheira." (GAMBINI, 2005, p.140).

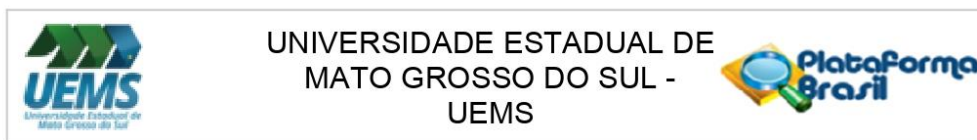
Benefícios: Dentro do ensino de História, o tema Morte deve ser trabalhado de forma mais adequada, com essa relação, ouvindo estudantes e professores de modo a qualificar a proposta do produto que será proposto para o Ensino de História.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A A proposta é bastante pertinente e pode contribuir sobremaneira para alargar as discussões sobre o tema Morte, em especial no contexto pandêmicos em que vivemos. Quando estudamos a respeito de vidas perdidas, com frequência a tratamos como números. Apenas em condições nas quais a perda tem importância, o valor da vida aparece efetivamente. O que seria necessário não somente para apreender o caráter precário das vidas perdidas, mas também fazer com que essa apreensão coincida com uma oposição ética e política às perdas que a necropolítica acarreta. A distribuição desigual do luto público é uma questão política importante. É assim há muito tempo.

Para se trabalhar a temática da morte é importante compreender de qual morte se está abordando e o lugar que esse fenômeno ocupa na sociedade atual. Por se tratar de um assunto tabu, proibido

<b>Endereço:</b>	Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
<b>Bairro:</b>	Cidade Universitária <b>CEP:</b> 79.804-970
<b>UF:</b> MS	<b>Município:</b> DOURADOS
<b>Telefone:</b>	(67)3902-2699 <b>E-mail:</b> cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.115.039

nas discussões e em âmbitos sociais, não existe um olhar nem a escuta para a morte diante do mal-estar que o assunto provoca. No entanto, de modo paradoxal, ela é vivenciada diariamente na realidade das crianças, seja por meio da mídia, da disciplina de História; não há como interditar o assunto; apresenta-se a morte escancaradamente, uma vez que as crianças têm contato diário com tal situação de forma muito próxima.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

FOLHA DE ROSTO = devidamente assinada, datada. Cumpre as normas do CESH/UEMS.

Roteiro para entrevista com professores do Ensino Fundamental II = o roteiro de entrevistas é bastante pertinente. O pesquisador elenca uma série de questões de ordem técnica e de ordem pessoal e acrescenta que em relação aos "temas sensíveis", "o entrevistado se sinta confortável, podemos passar para a próxima ou interromper a entrevista".

PROJETO = O projeto apresenta-se coerente, coeso, bem fundamentado, claro e objetivo.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO = o pesquisador apresenta o Termo de Autorização para realização da pesquisa devidamente assinada e consentida.

TCLE = O TCLE apresenta-se claro e objetivo, direcionado aos pais, tendo em vista que a pesquisa se desenvolverá com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Segundo o pesquisador: "A participação de seu filho é voluntária e se dará por meio de uma entrevista [...] seu filho irá responder a uma entrevista onde iremos conversar sobre essas relações de violência, morte e luto no contexto da disciplina de História e como isso afeta a comunidade escolar, em especial professores e estudantes... Essa entrevista será gravada e usarei nossa conversa para refletir sobre os assuntos discutidos no contexto da pesquisa e na elaboração de uma sequência didática que possa contribuir para melhor abordagem do tema. O seu filho poderá não responder os questionamentos se se sentir incomodado.

**Recomendações:**

NÃO SE APLICA

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

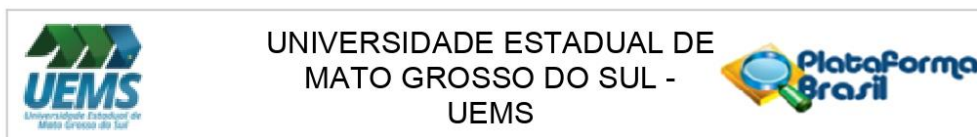
NÃO SE APLICA

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.115.039

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1855079_E1.pdf	07/11/2021 12:47:40		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	registro_de_consentimento_livre_e_esclarecido_preenchido.doc	07/11/2021 12:46:02	LEONY VILLELA VILAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale_menor.doc	07/11/2021 12:45:54	LEONY VILLELA VILAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	registro_de_consentimento_pais_.doc	07/11/2021 12:45:46	LEONY VILLELA VILAR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	07/11/2021 12:45:33	LEONY VILLELA VILAR	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	08/10/2021 19:57:35	LEONY VILLELA VILAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Roteiro_entrevista_participantes.docx	08/10/2021 19:57:13	LEONY VILLELA VILAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	autorizacao_escola.pdf	08/10/2021 19:54:29	LEONY VILLELA VILAR	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

DOURADOS, 19 de Novembro de 2021

Assinado por:  
**Marcos Antonio Nunes de Araujo**  
 (Coordenador(a))

**Endereço:** Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 79.804-970  
**UF:** MS **Município:** DOURADOS  
**Telefone:** (67)3902-2699 **E-mail:** cesh@uems.br