

“NÓS SOBREVIVEMOS AO PAU-DE-ARARA, MAS ELE TAMBÉM SOBREVIVEU” - VIOLÊNCIAS NO BRASIL REDEMOCRATIZADO (1990-2015) - MATERIAL DIDÁTICO

Letícia Bruel

Graduanda - UFPR/
Bolsista do grupo PET
História

Rafaela
Zimkovicz

Graduanda -UFPR/
Bolsista do grupo PET
História

Recebido: 20/05/2022

Aprovado: 28/06/2022

RESUMO

Este trabalho visa a apresentar um material didático que versa sobre chacinas ocorridas no Brasil (1990-2015), recorte que abarca o intervalo pós-redemocratização, interrompido em 2016 pelo Golpe Parlamentar. Composto por orientações didáticas, pdfs de apoio e uma exposição virtual, o projeto se baseia nos pressupostos teóricos de Hayden White, Saidiya Hartman e Ana Flauzina, assim como na ideia de uma “Pedagogia da Memória”. A partir disso, busca-se que o público discente compreenda as limitações do processo de redemocratização brasileira, sobretudo no que tange à igualdade sociojurídica e aos traços de normalidade democrática. Ademais, objetiva-se estimular a produção de raciocínios históricos de interrogação de fontes e de percepção do papel dos indivíduos do tempo presente, seja ao olhar para os passados traumáticos, problematizando as dinâmicas que levaram a eles e percebendo seus impactos na sociedade atual, seja ao compreender a fundamentalidade da defesa dos Direitos Humanos.

PALAVRAS-CHAVE

Palavras-chave: Pós-redemocratização; violência de Estado; racismo.

Introdução¹

Como e por que escrevemos uma História de violência?”, pergunta Saidiya Hartman no texto “Vênus em dois atos”.² A pensadora, docente do Departamento de Inglês e Literatura Comparada da Universidade de Columbia (Nova York), propõe o questionamento ao comentar sua trajetória de pesquisa acerca de uma jovem africana traficada no período escravista, sobre a qual insiste em falar apesar da força impeditiva exprimida, a princípio, pelos arquivos, que pouco ou nada conservaram para além de registros estatísticos e relatos dos brancos em posição de comando da empreitada racializadora, os quais permitem entrever, no máximo, os resultados das ações destes às populações escravizadas.³ No presente trabalho, lançamos mão da pergunta de Hartman a fim de estruturar um projeto de educação histórica dedicado à temática “Violências do Brasil Redemocratizado (1990-2015)”, o qual capitaneia-se na utilização de uma exposição museal online de nome homólogo e na promoção da prática ativa de simulação de um Fórum Social discente. Buscamos, conjuntamente, delinear seus entrelaçamentos com as discussões contemporâneas promovidas nos campos de elaboração de teorias da História e seus potenciais de convergência com o intuito de produção de uma ciência histórica crítica e politicamente mobilizada.

A temática em contexto

De acordo com pesquisadores do Ministério Público do estado de São Paulo, a década de 1980 e os anos de distensão democratizante sucedidos ao final da Ditadura civil-militar de 1964 foram marcados por articulações, por parte da comunidade acadêmica e de organizações da sociedade civil, que visavam a reelaborar as diretrizes das políticas de Segurança Pública do país, de forma a eliminar influências do militarismo ditatorial.⁴ Tais esforços foram constantemente intensificados nos decênios seguintes em face da necessidade de denunciar e sugerir estratégias de ação ao aumento significativo de letalidade registrado nos anos 1990, 2000 e 2010 - no decorrer deles, a taxa de homicídios por grupo de cem mil habitantes teria sido inflacionada em mais de 100%, passando da casa aproximada de 11,3 mortes/100.000 em 1980 para cerca de 30 em 2016.⁵ Imbricado a essa escalada estatística esteve o

1 Este material foi produzido no âmbito da disciplina de Teoria da História IV, ministrada pelo Prof. Dr. Clóvis Mendes Gruner no Departamento de História da UFPR, durante o 2º semestre de 2021.

2 Saidiya Hartman, “Vênus em dois atos”, *EcoPós*, 23, 3 (2020), p. 12-33. Trad. Fernanda Silva e Sousa; Marcelo R. S. Ribeiro, https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/27640/pdf, acesso em 03 abr. 2022.

3 Saidiya Hartman, “Vênus em dois atos”, p. 15-16.

4 Uvanderon Vitor da Silva; Jaqueline Lima Santos; Paulo César Ramos, *Chacinas e a politização das mortes no Brasil*, São Paulo, Fundação Perseu Abramo, 2019, p. 6, <http://www.mpsp.mp.br/Chacinas-politizacao-das-mortes.pdf>, acesso em 03 abr. 2022.

5 Uvanderon Vitor da Silva; Jaqueline Lima Santos; Paulo César Ramos, *Chacinas e a politização das*

fenômeno das chamadas “chacinas”, categoria criminal cunhada nos meios populares para expressar o que os órgãos jurídicos e punitivos definem como “homicídios múltiplos” e que alude, originalmente, a procedimentos de abate de porcos.⁶ Noticiadas de forma espetacularizada pela mídia, em geral via disseminação de imagens sangrentas de corpos destruídos, as chacinas teriam se consolidado como episódios frequentes da realidade brasileira em reação a provocações ou ataques sofridos por policiais, que agiriam de forma a traumatizar comunidades para coibir novas ações.⁷ Complementarmente, as reestruturações das redes de crime organizado e as interações entre estas e as forças de segurança privadas e públicas da sexta república teriam adicionado formas de ação e motivações à prática dos massacres. Com base nisso, o MP-SP caracteriza quatro tipologias dos crimes em questão: “1) disputas oriundas das dinâmicas criminais organizadas” (com facções criminais de origem prisional, principalmente); “2) ações de represália e contenção por parte das polícias” (envolvendo tanto policiais descaracterizados quanto operações policiais); “3) rebeliões em presídios”; e “4) conflitos no campo”.⁸

Em face do ostensivo envolvimento de forças repressivas com eventos sintomáticos da pulverização de violências letais em espaços públicos do território nacional em uma temporalidade imediatamente posterior à saída oficial do oficialato militar dos cargos do poder Executivo - conectado a uma sistemática de vigilância, prisão e tortura de elementos “ameaçadores” em centros das Forças Armadas e das rondas policiais militarizadas -, optou-se por compilar, no material produzido, documentações e textos informativos acerca das quatro subdivisões dos crimes de chacina, enfocando os crimes de Inhoaíba (2009); Padre Miguel (2009); Acari (1990), Candelária (1993), Vigário Geral (1993), Maio (2006); Corumbiara (1995); Massacre do Eldorado do Carajás (1996); Carandiru (1992) e Urso Branco (2002). Eles foram incorporados ao acervo expositivo conforme seus vetores de impacto, seja em relação ao nível de abusos de poder exercidos e de mortes provocadas, seja por conta dos atos de mobilização e luta social gerados em resposta a eles com demandas por reparações, responsabilizações e transformação das condutas de segurança pública. O conjunto de fontes e de referenciais reunido - utilizado para compor as seções do ambiente virtual expositivo mas também o glossário de bibliografias de pesquisa a ser usado pelas equipes para formular seus pareceres a respeito dos eventos traumáticos em análise, integrante ao “Mapa da Dinâmica” - prezou por condensar relatos, infográficos, registros jornalísticos e produções artísticas capazes de transmitir ao público discente o forte teor de desigualdade e de arbitrariedade repressiva

mortes no Brasil, p. 8.

6 Uvanderon Vitor da Silva; Jaqueline Lima Santos; Paulo César Ramos, *Chacinas e a politização das mortes no Brasil*, p. 13.

7 Uvanderon Vitor da Silva; Jaqueline Lima Santos; Paulo César Ramos, *Chacinas e a politização das mortes no Brasil*, p. 15.

8 Uvanderon Vitor da Silva; Jaqueline Lima Santos; Paulo César Ramos, *Chacinas e a politização das mortes no Brasil*, p. 15.

congregado pelos ataques.

Com eles, estabeleceu-se uma centralidade à questão de entendimento contextual dos sujeitos históricos vinculados às ações, importando evidenciar tanto as posições sociais dos grupos vitimados (com ênfase à vulnerabilidade dos trabalhadores rurais sem terra [Carajás], dos presos provisórios, majoritariamente negros [Carandiru], dos jovens periféricos [Candelária e Acari], etc), quanto aquelas dos perpetradores das chacinas (policiais militares, garimpeiros, milícias e facções associadas à guerra às drogas), para integrá-las a uma discussão documental no campo das representações discursivas (referente às coberturas de veículos da grande mídia e às medidas institucionais tomadas) e assim construir uma crítica causal às respostas de normalização que perpassaram seus desfechos. A partir dessa sobreposição de relações de sentido, soergue-se uma mediação às noções de memória social, manifestadas pelo contato com itens da atualidade que veiculam os modos como comunidades específicas e entidades de ativismo por direitos e cidadania dialogam e significam as dimensões trágicas dos eventos estudados.

Em âmbito epistemológico e historiográfico, os raciocínios atravancados pelas atividades de sala de aula filiam-se a linhas de pesquisas políticas que buscam conceituar, em termos históricos, sociológicos e jurídicos, as problemáticas lacunares acopladas à institucionalidade democrática brasileira. Alguns dos direcionamentos basilares à ambientação nesses debates podem ser identificados nos apontamentos de Marilena Chauí.⁹ Segundo a filósofa paulistana, parte das conflagrações da sociedade contemporânea nacional decorrem de uma disseminação vazia do princípio de “regime democrático”, a qual se combinou a imaginários de caracterização da realidade dotados de intercorrências do passado colonial autoritário: incorporado em sua formulação liberal, o conceito de democracia teria sido normalizado, após 1988, como sinônimo de eficácia política eleitoralmente chancelada, isto é, uma esfera de divisão de poderes e de envolvimento de cúpulas partidárias, cujas lideranças seriam “políticos profissionais”, habilitados tecnicamente a cumprir as funções administrativas requeridas para o funcionamento institucional.¹⁰ A soberania popular, elemento que deveria compor um sistema democrático, fica restrita ao ato externo de deliberação de representantes. Os conflitos, frutos dos embates entre diferentes setores para, entre outras finalidades, a aprovação de direitos impulsionados pela vontade popular, são negativados, tornando-se sinônimo de algo a ser evitado a qualquer custo, potencialmente desestabilizador da ordem institucional, e acarretando, subsequentemente, a inibição de efetivas práticas políticas.¹¹

Tal postura de abafamento das tensões entre projetos de país seria acompanhado do enraizamento do chamado “mito da não violência” - cultivado a partir de

9 Marilena Chauí, “Democracia e sociedade autoritária”, *Comunicação & Informação*, 15, 2 (2012), <https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/24574/14151>, acesso em 03 abr. 2022.

10 Marilena Chauí, “Democracia e sociedade autoritária”, p. 149-150.

11 Marilena Chauí, “Democracia e sociedade autoritária”, p. 152.

narrativas pátrias de pseudo-cordialidade e de atenuação das desigualdades e hierarquizações dispostas sob o ideal de convivência fraterna entre os diferentes componentes societários (caso das falácias de democracia racial), e tornado uma lente aderida como sendo a matriz autêntica do Brasil.¹² Como essa modulação poderia persistir mesmo diante da violência cotidiana experienciada pela população? Para Chauí, a artilosidade e habilidade de reprodução do mito residiriam justamente na ação de enquadrar práticas violentas como exceções à norma amistosa e harmônica brasileira. Apenas indivíduos depravados, não realmente integrantes da sociedade e sem o desejo de passar a fazê-lo, ou intrinsecamente destrutivos seriam capazes de atentar contra os cidadãos pacíficos. Frente aos perigos representados por esses intrusos, não humanos segundo essa ótica, os aparatos repressivos e dominantes teriam o direito legítimo de agir e causar sua aniquilação.¹³ Desse modo, as formas de violência, “toda prática e toda idéia que reduza um sujeito à condição de coisa, que viole interior e exteriormente o ser de alguém, que perpetue relações sociais de profunda desigualdade econômica, social e cultural”,¹⁴ não são percebidas como tais, ficando-se autorizado, em lugar, o acionamento de uma capilaridade de micropoderes autoritários (como as polícias) para repreender as práticas supostamente responsáveis por deslocar a ordem social e introjetar conflitos ditos inexistentes antes. Dentro da racionalidade de mercado que move o Estado, não se garantem direitos sociais, estabilizando os poderes de legislação e justiça como instrumentos a serem mobilizados para a repressão, não para a ampliação de funções sociais dos aparatos públicos, cuja defesa é alardeada como uma ameaça à própria existência do Estado positivista.

Nas proposições de Ana Luiza Flauzina, doutora em Direito e Estudos Africanos e teórica responsável por pautar a conceituação do Estado brasileiro enquanto agente praticante de genocídio contra o povo negro, encontram-se especificações que elocubram a operacionalização das táticas de nuclearização da violência militarizada sob legitimação civil e estatal.¹⁵ Por meio de uma recuperação da trajetória legislativa do Brasil republicano concernente à população afrobrasileira, Flauzina identifica que, no contexto neoliberal vigente a partir dos anos 1990, a estigmatização de delinquência historicamente dispensada às juventudes periféricas e racializadas é fundida às narrativas de meritocracia.¹⁶ Pessoas vivendo nas ruas ou nas favelas e fazendo um uso dos espaços públicos diverso daqueles realizados pelas classes médias brancas seriam falhas no sistema, passíveis de serem “limpadas” das cidades em nome da harmonia pública. De forma análoga, nos conflitos agrários,

12 Marilena Chauí, “Democracia e sociedade autoritária”, p. 155.

13 Marilena Chauí, “Democracia e sociedade autoritária”, p. 156-157.

14 Marilena Chauí, “Democracia e sociedade autoritária”, p. 158.

15 Ana Luiza Pinheiro Flauzina, *Corpo negro caído no chão: o sistema penal e o projeto genocida do Estado brasileiro*, Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade de Brasília, Brasília, 2006, <https://repositorio.unb.br/handle/10482/5117>, acesso em 03 abr. 2022.

16 Ana Luiza Pinheiro Flauzina, *Corpo negro caído no chão*, p. 116.

também os trabalhadores sem-terra configurariam elementos sociais destituídos de direito à existência à medida que carentes de posses. A edificação desses arquétipos de responsabilização de setores demográficos determinados possibilitaria, então, tanto uma normalização, entre a opinião pública, da presença dominante e militarizada de equipes policiais nos subúrbios quanto uma anulação das pressões por responsabilidade do Estado nos em relação aos espaços carcerários. Seu dever de exercício de jurisdição sobre as pessoas presas é colocado em segundo plano em caso de atentados contra elas, já coletivamente taxadas como “terroristas”.¹⁷ Paralelamente, firmariam-se ainda as intervenções violentas justificadas em nome da guerra às drogas e uma densa expansão do setor de segurança privada, gerador de fluxos de movimentação de armamentos e de uma capitalização paralela de esquemas de extermínio encabeçados pelo crime organizado. A mídia, confluyente à difusão dos modelos explicativos racistas, seria, enfim, no cenário da atual “democracia” brasileira, a impulsionadora de todos esses pilares de validação das violências letais praticadas por agentes do estado ou de classes dominantes, ao incutir nos repertórios informativos diários da população o viés de um caos generalizado provocado pelas minorias raciais ou de classe rebeldes à civilidade institucional.¹⁸

Por uma história do presente

Os debates acima recuperados depreendem, de maneira predominante, um senso de urgência de transformação do presente, sendo essa uma resposta calcada na admissão das problemáticas do passado constitutivo brasileiro e, mais do que isso, na necessidade de se desconfiar de classificações meramente conectadas às repartições formais da administração do país. Com o tensionamento das caracterizações oficiais que atribuem ao período pós-1985 e, em especial, ao pós-1988, uma atmosfera de superação completa dos enlaces ditatoriais, adentra-se a tematização elaborada pelo historiador estadunidense Hayden White¹⁹ acerca dos tipos de passado formulados diacronicamente pela área da História. Partindo de uma proximidade com as produções literárias, explicita que, desde o século XIX, a diferenciação em relação às ficções foi fortemente defendida à medida que reafirmava a ciência histórica das instituições europeias como afazer de busca e narração cristalina da “Verdade”, uma conjunção de fatos composta integralmente por uma enunciação de eventos ligados por vínculos de causa e consequência, sem quaisquer pilares externos influentes sobre as concepções de realidade denotadas pelas sentenças de descoberta dos status de verdade do passado.²⁰ A naturalização

17 Ana Luiza Pinheiro Flauzina, *Corpo negro caído no chão*, p. 85-86.

18 Ana Luiza Pinheiro Flauzina, *Corpo negro caído no chão*, p. 90.

19 Hayden White, “O passado prático”, *ArtCultura*, 20, 37 (2018), <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/47235/25563>, acesso em 03 abr. 2022.

20 Hayden White, “O passado prático”, p. 12-13.

de uma superfície fechada de sínteses históricas amarradas entre si, produto do achamento impessoal de evidências acerca de cada “fato”, teria servido a uma relação justificadora da própria existência do campo de estudos, igualado - em termos de utilitarismo positivista - às já valorizadas ciências biológicas e exatas através da utilidade prestada à legitimação dos Estados nacionais, em etapa de definição identitária. Esse passado isolado e sustentador de si mesmo corresponderia ao “histórico”.²¹

Em oposição a ele, os “passados práticos” seriam aqueles resultantes de debates renovados da historiografia, que complexificam e fornecem mais dimensões aos processos conjunturais estudados. O emprego do adjetivo “prático” na posição de adjunto para taxar uma espacialidade pregressa teria relação com o entendimento de que os passados são, eminentemente, escritos desde o presente e, por isso, exercem reverberações, apropriações, releituras e são evocados para explicar, justificar ou embasar ações do presente.²² O reconhecimento das vertentes de extrapolação de si a partir das ocorrências analisadas no campo da História permitiria transmutar o modo de olhar e de interagir com as narrativas e as práticas de escrita histórica em circulação, de modo a desconfiar de discursos cuja argumentação está construída pela reprodução de versões fechadas sobre o passado, que iriam estranhamente ao encontro de um fornecimento de carga de racionalidade a políticas violentas ou conservadoras da atualidade; mas igualmente de passar a estruturar leituras próprias, a serem disseminadas didática e academicamente em prol da pluralização dos sujeitos rememorados enquanto entes afetados por sua ocorrência, o que seria acompanhado do diagnóstico das fendas de ruptura causados anteriormente e do engajamento politizado para dispor novos arranjos societários para o futuro. Nas palavras do autor, por meio desse modo de interpretar o passado, “podemos retirar lições e aplicá-las ao presente, para antecipar o futuro (ou, pelo menos, o futuro próximo) e fornecer razões, se não justificadora, para as ações nele tomadas em nome de um futuro melhor do que a atual dispensação”.²³

Constituindo uma maneira de estabelecer novas leituras e embasamentos epistemológicos ao que se toma por “História”, as sinalizações de Hayden White manifestam, em escopo de olhar geral das estruturas dos campos de conhecimento mobilizados, a fundamentalidade das imersões e indagações teóricas às práticas de desenvolvimento ou de publicização de conteúdos históricos. Delimitando os entraves e potenciais autoritários de um fazer construtor de conhecimentos que se quer autoevidente e estritamente procedimental,²⁴ metodológico, bem

21 Hayden White, “*O passado prático*”, p. 16.

22 Hayden White, “*O passado prático*”, p. 16.

23 Hayden White, “*O passado prático*”, p. 17.

24 Ethan Kleinberg; Joan Wallach Scott; Gary Wilder, “Teses sobre Teoria e História”, *The Theory Revolt*, 2018, não p. Trad. Coletivo Wild On. https://www.academia.edu/36775977/Teses_sobre_Teoria_e_Historia, acesso em 03 abr. 2022.

como lançando atenção ao peso coletivo desempenhado pela continuidade de desigualdades, criminalizações e discriminações repressivas ao funcionamento democrático presente, torna-se imperioso abrir o horizonte de produções pessoais a demarcações de como aquela elaboração encara a História e a invoca no presente. A proposição de focar diferentes formas documentais que explicitam os traumas e violações de direitos ocasionados pelas chacinas do período democrático apresenta a adesão de compromissos em quatro frentes, integradoras de um todo de história crítica alicerçado na admissão das produções discursivas sobre o passado e das intencionalidades que forjam, simultaneamente, passado e presente.²⁵ São elas:

1. um comprometimento psíquico (via elaboração das cargas traumáticas de terrorismo racial e de classe infligidas nos episódios de chacinas e selecionadas para análise sensível mediante o abarcamento de materiais de testemunho);
2. ético (pela identificação das implicações de desumanização, racismo e de destituição de garantias fundamentais que deveriam ser asseguradas pelo Estado e terminam ceifadas por ele, sem responsabilizações);
3. epistemológico (pelo tensionamento dos alcances e sentidos práticos de vigência da democracia da sexta república, atentando para as origens estruturais dos valores formadores do regime e para as consequências que as categorizações legais, especialmente aqueles referentes à vilanização da população carcerária e militante [para as chacinas rurais], assumem ao movimento de normalização das violências repressivas e ao caráter limitado das inserções de diferentes sujeitos na sociedade brasileira);
4. político (dadas as interpelações da temática e da dinâmica solicitada, de argumentação contextual e estratégica em assembleia por meio do Fórum Social, à esfera de mediação das deliberações institucionais e dos posicionamentos dos aparatos democráticos frente a violências sucedidas a um grupo de pessoas, em ruptura das prerrogativas de cidadania).

Por fim, retornamos à dúvida de Hartman, ponto de partida das reflexões aqui estabelecidas. No decorrer de “*Vênus em dois atos*”, a pensadora aprofunda suas avaliações acerca do papel dos arquivos históricos, destacando o fato de que pesquisar conjunturas de violência traz à tona outras camadas de agressão social e subjetiva, uma vez que a restritividade das documentações e narrativas oficiais legadas acarretaria uma violação do direito humano de conservação de trajetórias e de autodefinições para além das categorias da racionalidade colonial extintoras das vidas pesquisadas.²⁶ As narrativas arquivísticas e historiográficas partilhariam

25 Ethan Kleinberg; Joan Wallach Scott; Gary Wilder, “Teses sobre Teoria e História”, não p.

26 Saidyia Hartman, “*Vênus em dois atos*”, p. 27-28.

do ato, de produção de “vidas descartáveis”²⁷ e, o mais grave, por serem enunciadas em uma temporalidade posterior à de ocorrência das violências originais, definiriam as formas de “violências autorizadas no presente”.²⁸ Agregando essas considerações à ideia anterior de apropriação individual e coletiva do passado em termos de experiências, que partem dos contatos culturais, memoriais e políticos do presente, tem-se que a “escrita da história de violências” - a qual assume, no âmbito dos materiais produzidos, um teor de constituição multicódigos e não linear, em lugar de um resgate cronológico redigido a partir de revisões bibliográficas, mas que visa a uma inserção de repertório informativo e conceitual ao público discente - acerca dos crimes letais e paraestatais das últimas três décadas centraliza as “vidas descartáveis”, questionando o universo de experiências históricas da população brasileira que, sob reforço da mídia e das instituições, solidificaram um arquétipo de estigmatização que visa a tornar justificáveis as violações contra elas perpetradas. Com isso, logra-se lapidar os horizontes de ensino de História crítica e teoricamente orientado: traz-se à tona outra experiência histórica, referente à consagração da temporalidade contemporânea (1990 em diante) como sendo a de superação completa da aura repressiva e violenta do autoritarismo militar de 1964. Reestrutura-se, então, um passado prático conhecedor das continuidades entre as eras pré e pós-redemocratização institucional, que pode ser mobilizado no presente como dispositivo argumentativo de defesa de transformações das políticas de Segurança Pública e de desanistamento dos agentes do Estado protegidos por suas atuações contra parcelas periféricas e minoritárias.

Proposição didática

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, o Ensino Médio consiste em um ciclo no qual se torna plausível trabalhar com o tensionamento de categorias de aprendizagem e de processos estudados no Ensino Fundamental, devido ao maior desenvolvimento cognitivo, que consolida habilidades de raciocínio abstrato²⁹. Destina-se esta etapa educacional, então, a explorar as relações de ambiguidade e contradição expressas pelas realidades sociais enfocadas nas grades didáticas³⁰. Tomando em conta a discussão teórica acima estruturada e tais direcionamentos de viés formativo - com ênfase especial à operacionalização das habilidades EM13CHS101; EM13CHS103; EM13CHS106³¹; EM13CHS503³²;

27 Saidyia Hartman, “*Vênus em dois atos*”, p. 29.

28 Saidyia Hartman, “*Vênus em dois atos*”, p. 31.

29 Ministério da Educação - Brasil, *Base Nacional Comum Curricular*, 2018, p. 547, http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf, acesso em 03 abr. 2021.

30 Ministério da Educação - Brasil, *Base Nacional Comum Curricular*, p. 548.

31 Ministério da Educação - Brasil, *Base Nacional Comum Curricular*, p. 560.

32 Ministério da Educação - Brasil, *Base Nacional Comum Curricular*, p. 564.

EM13CHS601 e EM13CHS602³³ - define-se o ímpeto de construir junto ao público discente uma sequência de práticas voltadas a destrinchar as limitações do processo de redemocratização brasileira e, por consequência, dos traços de normalidade democrática e de igualdade sociojurídica veiculados por governos, mídias e versões menos críticas da historiografia em relação ao cotidiano nacional a partir dos anos 1990.

O comprometimento com a problematização das discursividades históricas emitidas por essas diversas plataformas decorre, ainda, de uma percepção sensível aos potenciais de construção memorial coletiva alçados pelos veículos audiovisuais nas últimas décadas. Conforme explica Adrianna Setemy Santis, a partir da década de 1990, as discussões que pautam o campo da memória adentraram uma fase de renovação. Foram questionados os paradigmas que restringiam as formas de retomada e contato com aspectos de períodos passados a obras monumentais, geralmente dispostas para o público por meio de autorizações dos Estados, cujas narrativas internas de autoafirmação encontram-se também validadas ou historicamente justificadas nos sentidos expressos pelas peças³⁴. Nesse contexto, a concomitante diversificação dos veículos de mídia empreendida teria permitido um crescimento vertiginoso das formas de representação das experiências humanas, possibilitando, por consequência, a multiplicação de filmes, reportagens, ou mesmo relatos pessoais, mais facilmente disseminados pelo acesso a ferramentas individuais de publicização de materiais online, e, com isso, um cenário de saturação dos níveis de contato memorial³⁵. Em sobreposição, posicionam-se intercorrências multitudinais causadas pela eclosão de genocídios e pela aplicação sistemática de violações de direitos contra grupos específicos diagnosticada no decênio em questão. O genocídio ruandense, o apartheid sul-africano e a limpeza étnica trazida à tona durante a Guerra dos Balcãs teriam se tornado objetos de análise junto ao já estudado Holocausto, inserindo, entre a comunidade internacional, a percepção de que a explanação desses traumas - baseada em um evidenciamento das desumanizações, arbitrariedades e crises coletivas a eles associadas - fazia-se necessária à consolidação de defesas ativas e constantes dos Direitos Humanos e das garantias fundamentais³⁶.

É no âmbito do ensino de História, por sua vez, que vemos a interligação dessas linhas de pensamento, à medida que é por meio do incentivo a posicionamentos ativos frente a episódios estudados, e não através do formato de repasse e reprodução técnica de informações factuais e cronológicas, que pode-se

33 Ministério da Educação - Brasil, *Base Nacional Comum Curricular*, p. 565.

34 Adrianna Cristina Lopes Setemy Santis. “Ensino de História, memória e direitos humanos: reflexões sobre a transmissão da memória através do ensino de passados traumáticos”. *Revista História Hoje*, 10, 19 (2021), p. 22.

35 Santis, “Ensino de História”, p. 17.

36 Santis, “Ensino de História”, p. 15-16.

efetivamente tecer uma “cultura” de Direitos Humanos, dependente da adesão e do exercício de cidadania pelos sujeitos sociais em formação³⁷. Entende-se que, para ser colocada em prática, a conduta cidadã prescinde de uma assimilação, por parte dos indivíduos, de sua própria integralidade como também pessoas de direito. Com isso, as ocasiões traumáticas ficam compreendidas como uma sinalização da perenidade dos modos de vida e das seguranças societárias, levando ainda ao entendimento de que realidades de violência e discriminação podem ser transformadas pelas agências subjetivas, capazes de delinear novos horizontes de futuro³⁸.

Assim se constitui o preceito teórico-metodológico da chamada “pedagogia da memória”, mobilizada, frente ao recorte temático, enquanto ente ético propulsor de revisitações sensíveis de eventos traumáticos e de elaboração de “novas memórias”, que se ancoram, em nível basilar, na análise crítica das imersões midiáticas e imagéticas que constituem e subjetivam o cotidiano estudantil. Com base na adesão a ela, foram formulados os seguintes procedimentos didáticos e atividades avaliativas:

Quadro 01 - Orientações didáticas para a sequência de aulas³⁹

37 Santis, “Ensino de História”, p. 13-14.

38 Santis, “Ensino de História”, p. 19-20.

39 Leticia B. A. Bruel; Rafaela Zimkovicz, Material de Orientações Didáticas para a Sequência de Aulas, <https://drive.google.com/file/d/1R9VcvIT1eRlPzp0AcsyKsi3KAX-7lhsE/view?usp=sharing>, acesso em 03 abr. 2022.

SEQUÊNCIA DE AULAS



AULA 01

a) Contextualização:

Tendo em vista que esta sequência didática é planejada para ocorrer após as aulas sobre ditadura civil-militar e a Constituinte, visamos, na aula 01, a problematizar a amplitude do processo de democratização, evidenciando as continuidades da violência que remontam a época da ditadura e, ainda hoje, persistem na sociedade, no que tange a grupos específicos marginalizados, como a população residente em favelas, a camponesa e a carcerária.

Para tratar disso, a aula inicia com uma explicação da/e/o docente sobre a herança ditatorial no que diz respeito a leis promulgadas na época que vigoram até a atualidade, a exemplo de: Código Penal Militar (Decreto-lei no 1002, de 21 de outubro de 1969), Código de Processo Penal Militar (Decreto-lei no 1002, de 21 de outubro de 1969), Lei de Segurança Nacional (Decreto-Lei no 34 de março de 1967, Decreto-Lei 898 de 29 de setembro de 1969, Lei 6520 de 17 de dezembro de 1978, Lei 7176 de 14 de dezembro de 1983), a reforma do Código Penal (Lei 7205, de 11 de julho de 1984), Lei de Execução Penal (Lei 7210, de 11 de julho de 1984).

Também é importante mencionar que a Constituição, no que tange à segurança pública, manteve a organização policial e militar do período anterior: a polícia e a defesa civil continuaram militarizadas (BITTENCOURT, 2015, p. 137); não foi alterada a divisão entre a Polícia Civil, com funções judiciais e investigativas, a Polícia Militar, com funções de policiamento ostensivo militarizado, e o Corpo de Bombeiros Militares, como organização militar com funções de defesa civil (BITTENCOURT, 2015, p. 135). Comandadas pelo governo estadual, as PMs e CBMs, mantiveram a subordinação ao Exército, vinculação da época que eram dirigidas diretamente por essa força. A violência estatal e o desrespeito ao que hoje denominamos Direitos Humanos não se iniciam com a ditadura, ainda que ela tenha sido um marco, não exatamente pelo que passou a ocorrer mas contra quem: Ana Luiza Flauzina (2006, p. 81) aponta que a população negra sofre com a violência por parte do Estado desde o período colonial e que "as agências executivas da ditadura se beneficiam das técnicas e da truculência que já vinha, há muito, vibrizando a população negra".

A partir dessas questões, a/e/o docente inicia outra parte da explicação introdutória, voltada a trabalhar com o aparato policial e o racismo que o permeia. Com a redemocratização, o quadro de violência contra determinadas parcelas sociais se mantém, um dos pontos principais a ser ressaltado pelo/a professor/a. Apesar de a Constituição trazer aspectos importantes – como enquadrar o racismo como crime inafiançável e imprescritível –, não transforma o sistema policial e prisional, que abrange, sobretudo, a população negra. Mais do que uma consequência de racismo, a violência policial é legitimada com base em pressupostos de desumanização aplicados a essa população vulnerável (FLAUZINA, 2006, p. 81), como se, por se tratar de um "não humano", a violência fosse justificável. Vale lembrar que não é somente a polícia, mas também a jurídica que está presente no cotidiano dessas pessoas: há uma tendência à atenuação de penas quando quem está sendo julgado é branco, por exemplo. Para finalizar essa questão – que provavelmente não se esgotará na breve explicação que cabe à aula –, a/e/o docente pode trazer estatísticas facilmente encontradas em relatórios em PNUD, no Atlas da Violência etc), preferencialmente as mais recentes, sobre como a violência atinge majoritariamente pessoas pobres e negras.

b) Discussão conceitual:

Em seguida, o/a professor/a menciona que uma das formas de expressão dessa violência ocorre sob a forma de chacinas, conceito que não é uma categoria jurídica, mas sim "uma forma cotidiana de violência, em que um dos lados é extremada; a execução orquestrada de várias pessoas em uma mesma localidade" (SILVA, SANTOS, RAMOS, 2019, p. 63). No inquérito policial ou no processo judicial, aparecem como "homicídios múltiplos" e, na maioria dos casos, não são investigados como deveriam, de modo que os responsáveis pelas chacinas não costumam ser responsabilizados. A/e/o docente explica, então, que foi elaborada, por pesquisadores do tema, uma classificação – em quatro categorias – para esse tipo de crime, mencionando quais são os maiores exemplos (SILVA, SANTOS, RAMOS, 2019).

Categoria 01: conflitos no campo (terra e trabalho). Ex: Massacre de Corumbá (1995), Massacre do Eldorado do Carajás.

Categoria 02: Ações policiais de repressão e contenção cometidas por agentes descaracterizados ou, em alguns casos, ocorridas em operações policiais. Ex: Chacina de Acari (1990), da Candelária (1993), do Vigário Geral (1993), Crimes de Maio (2016).

Categoria 03: conflitos no campo (terra e trabalho). Ex: Massacre de Corumbá (1995), Massacre do Eldorado do Carajás.

Categoria 04: rebeliões em presídios. Ex: Carandiru (1992) e Urso Branco (2002).

c) Direcionamentos:

Depois dessa contextualização, inicia-se a segunda parte da aula: o/a professor/a explica que a partir desse tema – heranças ditatoriais da violência e chacinas – a turma elaborará um trabalho em grupo composto por uma visita a uma exposição virtual, seguida da organização e execução de um debate (Forum Social). A turma deverá ser dividida em 04 grupos, escolha que pode ser feita pelas/es/os próprias/es/os alunas/es/os ou pelo/a docente. Para aplicar a separação, o/a professor/a pode, anteriormente, pedir para que as/es/os alunas/es/os cheguem com os grupos prontos para esta aula ou dividi-las/les/los conforme critérios práticos, como ordem alfabética/ número de chamada. Após as equipes estarem formadas, cada uma deve escolher um tipo de chacina para abordar, cada tema está atrelado a uma letra a fim de facilitar a identificação dos grupos (Grupo A – Conflito entre facções; grupo B – Repressão policial; grupo C – Conflito agrário; grupo D – Rebeliões em presídios).

A partir disso, é possível começar a terceira e última parte da aula: a visita à exposição virtual, uma experiência que busca ser mais imersiva do que a ordenação ou compilação de fontes em um pdf, por exemplo. Hospedada na plataforma Artsteps, a exposição é composta por materiais diferentes tipos (fotografias, áudios, textos) – que podem ser clicados, de modo a abrir um pop-up com mais informações –, e divide-se em quatro partes, uma voltada para cada grupo. No espaço A, temos infográficos, vídeos, trechos de investigação e relatos acerca das chacinas de Itanhoba e Padre Miguel, sucedidas em datas próximas na cidade do Rio de Janeiro, que explicam algumas estruturas das operações crime organizado e enfocam no funcionamento e na periculosidade dos grupos de milícias.

No B, há recortes de jornal referentes a Chacina do Acari, de Candelária e do Vigário Geral, para a qual também foi inserida uma fotografia. Ao longo, o destaque é dado aos Crimes de Maio, com relatos informativos sobre as vítimas, notícias jornalísticas e infográficos. Por fim, tratamos dos movimentos de mães que buscam por seus filhos e visam a justiça e a verdade por meio das "Mães de Maio" a partir de fotografias, um poema e um vídeo. No espaço C, voltado ao Massacre de Eldorado do Carajás, há materiais estatísticos e visuais sobre violência no campo e concentração fundiária. Sobre o massacre em si, há depoimentos de vítimas, recortes de jornais, vídeo, música e, para facilitar a compreensão das/es/os alunas/es/os, inserimos um breve cronograma. Por fim, no D, estão compilados materiais de testemunho, produções artísticas e investigações jornalísticas acerca do massacre de Carandiru, acrescidos de notícias e imagens que abordam episódios posteriores a ele, mas também marcantes, como Pedrinhas (MA), Urso Branco (RO) e Beneditina (RJ).

Em virtude de tempo, cada equipe visitará apenas parte referente ao seu grupo, podendo, se desejar, ver as outras fora do horário de aula, por meio do link de acesso (<https://www.artsteps.com/view/61174ec5a375587db7c72bb3>). A orientação a ser dada às/es/os discentes é que observem os materiais expostos, a narrativa que veiculam e quais os atores e conflitos de interesses envolvidos na(s) chacina(s).



AULA 02

Esta aula será dividida em duas partes principais. Na primeira, será apresentado um roteiro (acesse aqui) com todas as informações sobre a atividade, ou seja, tanto as instruções para o debate em si (aulas 03 e 04) quanto para a sua preparação (aula 02). Após a leitura do roteiro com as/es/os alunas/es/os e o esclarecimento de dúvidas, o/a professor/a pede que elas/es se dividam nos grupos determinados na aula 01. Primeiramente, as/es/os integrantes dos grupos deverão se dividir em sub-grupos, com a finalidade de discutir o tema, apresentar suas ideias e opiniões. Cada sub-grupo (com no máximo 01 ou 02 pessoas), representação (01 ou 02), imprensa (pelo menos 02). O restante da aula será destinado para a discussão proposta pelo roteiro. A/e/o docente deverá alternar entre eles a fim de acompanhar o trabalho das/es/os estudantes. O papel docente, nesse momento, é o de observar o que as equipes estão fazendo (se seguem o roteiro, como trabalham etc), ajudá-las caso precisem e tirar suas dúvidas.



AULA 03

Nesta aula, ocorrerá o Fórum Social de dois grupos (A e B), sendo destinados para cada um cerca de 20 minutos. Após a apresentação da dinâmica da aula, o/a professor/a pede a palavra para o/a mediador/a do grupo A, que realiza a apresentação inicial do tema, disputas de poder entre facções criminais – das/es/os colegas e explica como funcionará o debate. Em seguida, as/es/os representantes se inscrevem para apresentar sua perspectiva e argumentação, de modo que todas/es/os devem falar até o final dessa etapa. Por fim, um/a integrante do grupo faz as considerações finais da equipe. Os detalhes sobre cada parte estão presentes no roteiro disponibilizado na aula 02. Após o término do debate do grupo A, o/a professor/a pode realizar um breve comentário e, em seguida, passar a palavra para a equipe B, que tratará das ações de repressão ou contenção policial. O procedimento é igual ao realizado anteriormente (apresentação inicial feita pela mediação, diálogo e argumentação das/es/os representantes e considerações finais da equipe). Ao término do grupo B, novamente o/a professor/a comenta sobre suas impressões e, caso sobre tempo, pode destiná-lo para que as/es/os discentes façam o mesmo.

AULA 04

A dinâmica desta aula seguirá o mesmo modelo da aula 03, com o debate de dois grupos: o C, sobre os conflitos no campo, principalmente por terra e trabalho, e o D, que aborda as rebeliões em presídios. Nos minutos finais da aula, após o debate de ambas as equipes, a/e/o docente pode, junto aos alunos, refletir sobre a dinâmica das quatro aulas que compõem este plano (como foi a experiência, o que funcionou ou não, etc).

Nas aulas 03 e 04, a/e/o docente assistirá aos debates, exercendo a mediação mais ao início e término de cada dia, assim como no intervalo entre grupos. Contudo, por se tratar de assuntos polêmicos e sensíveis – sobretudo nas circunstâncias políticas e sociais de hoje –, pode ocorrer de algum/a estudante se exaltar enquanto fala, interrompendo o/a professor/a ou desrespeitando outra/o colega, ou ainda, proferir algo ofensivo que atente aos direitos humanos, de modo que a intervenção do/a professor/a será fundamental. Na parte avaliativa, há uma observação que prevê uma diminuição da nota para esses casos.

Quadro 02 - Diretrizes de Avaliação⁴⁰

AVALI- AÇÕES

Objetiva-se que o/e/a estudante consiga: compreender como se dão as violências no período tratado, sobretudo no que diz respeito às chacinas; identificar processos de continuidade entre os períodos ditatorial e democrático; desenvolver a habilidade de trabalhar coletivamente e de propor soluções para problemas sociais com base em análise de dados e no exercício da cidadania.

Critérios de avaliação:

Coletiva (50% da nota):	Individual (50% da nota), de acordo com o papel exercido:			
<p>10%: Organização interna do grupo (cooperação, entrosamento e respeito mútuo entre integrantes; bom aproveitamento do tempo etc.);</p> <p>10%: Para a apresentação inicial do tema, seleção de elementos textuais e/ou imagéticos que se articulem ao conteúdo da exposição e resumam o ocorrido na chacina analisada;</p> <p>10%: Preparação de slides para o debate (aspectos visuais; mobilização de diferentes documentações - observadas ou não na exposição - importantes à explicação do caso e das propostas; inserção de embasamentos estatísticos/éticos/políticos que justifiquem as soluções apresentadas);</p> <p>10%: Proposição de ações efetivas e exequíveis a serem realizadas (separada ou conjuntamente) por todos os setores representados pelas/es/os participantes do grupo, com exceção da mediação e da imprensa;</p> <p>10%: Apresentação - feita no final do debate - que sintetize a perspectiva da equipe acerca dos problemas envolvidos e dos papéis que competem a cada setor social no que se refere a essa tipologia de chacina.</p>	<table><tbody><tr><td><p>Representante de setor social, órgão ou instituição - avaliação oral e atitudinal.</p><p>15%: Apresentar qual o papel exercido pelo seu setor/orgão/instituição;</p><p>20%: Argumentar e contra-argumentar com as/es/os colegas a partir de evidências sócio-históricas e científicas, defendendo os interesses do que representa;</p><p>15%: Propor uma forma de participação do setor/orgão/instituição representada/o que vise ao bem comum e contribua para a atenuação do problema;</p><p><small>*Nota sujeita a descontos em caso de interrupções e/ou desrespeito aos Direitos Humanos.</small></p></td><td><p>Mediador/e/a - avaliação oral e procedimental.</p><p>10%: Apresentação inicial da temática, das/es/os representantes que participarão do debate e explicar a dinâmica;</p><p>10%: Controlar a ordem e os tempos de fala;</p><p>05%: Aplicar sanções - retirada de tempo de fala - em casos de desrespeito;</p><p>10%: Garantir que todas/es/os as/es/os representantes falem e apresentem seus pontos de vista, sem interrupções;</p><p>15%: Instigar o debate, expondo eventuais inconsistências na proposta apresentada (ex: pedir para que seja especificada caso se trate de conscientizar os jovens).</p></td><td><p>Integrante da imprensa - avaliação escrita por meio da elaboração de uma reportagem.</p><p>05%: Dados sobre o debate (data, horário, local, participantes);</p><p>10%: Resumo da chacina abordada (o que, quando, onde, vítimas, desdobramentos etc.);</p><p>10%: Principais problemas relacionados ao tema e uma reflexão crítica sobre ele;</p><p>15%: Setores que foram representados e quais as soluções/ações por eles propostas;</p><p><small>*10% da nota se destinará à adequação ao gênero textual reportagem e à norma culta da Língua Portuguesa.</small></p></td></tr></tbody></table>	<p>Representante de setor social, órgão ou instituição - avaliação oral e atitudinal.</p> <p>15%: Apresentar qual o papel exercido pelo seu setor/orgão/instituição;</p> <p>20%: Argumentar e contra-argumentar com as/es/os colegas a partir de evidências sócio-históricas e científicas, defendendo os interesses do que representa;</p> <p>15%: Propor uma forma de participação do setor/orgão/instituição representada/o que vise ao bem comum e contribua para a atenuação do problema;</p> <p><small>*Nota sujeita a descontos em caso de interrupções e/ou desrespeito aos Direitos Humanos.</small></p>	<p>Mediador/e/a - avaliação oral e procedimental.</p> <p>10%: Apresentação inicial da temática, das/es/os representantes que participarão do debate e explicar a dinâmica;</p> <p>10%: Controlar a ordem e os tempos de fala;</p> <p>05%: Aplicar sanções - retirada de tempo de fala - em casos de desrespeito;</p> <p>10%: Garantir que todas/es/os as/es/os representantes falem e apresentem seus pontos de vista, sem interrupções;</p> <p>15%: Instigar o debate, expondo eventuais inconsistências na proposta apresentada (ex: pedir para que seja especificada caso se trate de conscientizar os jovens).</p>	<p>Integrante da imprensa - avaliação escrita por meio da elaboração de uma reportagem.</p> <p>05%: Dados sobre o debate (data, horário, local, participantes);</p> <p>10%: Resumo da chacina abordada (o que, quando, onde, vítimas, desdobramentos etc.);</p> <p>10%: Principais problemas relacionados ao tema e uma reflexão crítica sobre ele;</p> <p>15%: Setores que foram representados e quais as soluções/ações por eles propostas;</p> <p><small>*10% da nota se destinará à adequação ao gênero textual reportagem e à norma culta da Língua Portuguesa.</small></p>
<p>Representante de setor social, órgão ou instituição - avaliação oral e atitudinal.</p> <p>15%: Apresentar qual o papel exercido pelo seu setor/orgão/instituição;</p> <p>20%: Argumentar e contra-argumentar com as/es/os colegas a partir de evidências sócio-históricas e científicas, defendendo os interesses do que representa;</p> <p>15%: Propor uma forma de participação do setor/orgão/instituição representada/o que vise ao bem comum e contribua para a atenuação do problema;</p> <p><small>*Nota sujeita a descontos em caso de interrupções e/ou desrespeito aos Direitos Humanos.</small></p>	<p>Mediador/e/a - avaliação oral e procedimental.</p> <p>10%: Apresentação inicial da temática, das/es/os representantes que participarão do debate e explicar a dinâmica;</p> <p>10%: Controlar a ordem e os tempos de fala;</p> <p>05%: Aplicar sanções - retirada de tempo de fala - em casos de desrespeito;</p> <p>10%: Garantir que todas/es/os as/es/os representantes falem e apresentem seus pontos de vista, sem interrupções;</p> <p>15%: Instigar o debate, expondo eventuais inconsistências na proposta apresentada (ex: pedir para que seja especificada caso se trate de conscientizar os jovens).</p>	<p>Integrante da imprensa - avaliação escrita por meio da elaboração de uma reportagem.</p> <p>05%: Dados sobre o debate (data, horário, local, participantes);</p> <p>10%: Resumo da chacina abordada (o que, quando, onde, vítimas, desdobramentos etc.);</p> <p>10%: Principais problemas relacionados ao tema e uma reflexão crítica sobre ele;</p> <p>15%: Setores que foram representados e quais as soluções/ações por eles propostas;</p> <p><small>*10% da nota se destinará à adequação ao gênero textual reportagem e à norma culta da Língua Portuguesa.</small></p>		

Para elaboração do projeto, foram utilizadas algumas plataformas virtuais. A exposição em si⁴¹ foi hospedada na plataforma artsteps, que permite a criação de exposições virtuais em 3D. Os trabalhos lá produzidos podem ser vistos de duas maneiras: no próprio site, por meio de computador, tablet ou celular; ou ainda, em realidade virtual, caso haja óculos específicos para isso. Dessa forma, pode ser tanto acessada da escola, durante a aula, quanto passada como atividade para casa, o que proporciona não só uma flexibilidade no planejamento didático mas também permite que os materiais expostos sejam vistos quantas vezes for necessário. Ademais, o fato de ser virtual faz com que a aplicação do projeto não dependa da montagem da exposição em um museu, possibilitando que qualquer escola com acesso à internet possa aderir à proposta, atingindo, assim, mais locais - ainda que a

40 Leticia B. A. Bruel; Rafaela Zimkovicz, “Material de Diretrizes de Avaliação”, <https://drive.google.com/file/d/17ciS6Zxk5VA2BiUGZCtdha8jHQckT04c/view?usp=sharing>, acesso em 03 abr. 2022.

41 Leticia B. A. Bruel; Rafaela Zimkovicz, “Exposição virtual: ‘nós sobrevivemos ao pau-de-arara, mas ele também sobreviveu’ - violências no Brasil Redemocratizado (1990-2015)”, <https://www.artsteps.com/view/61174ec5fa375587d67c78b8?currentUser>, acesso em 03 abr. 2022.

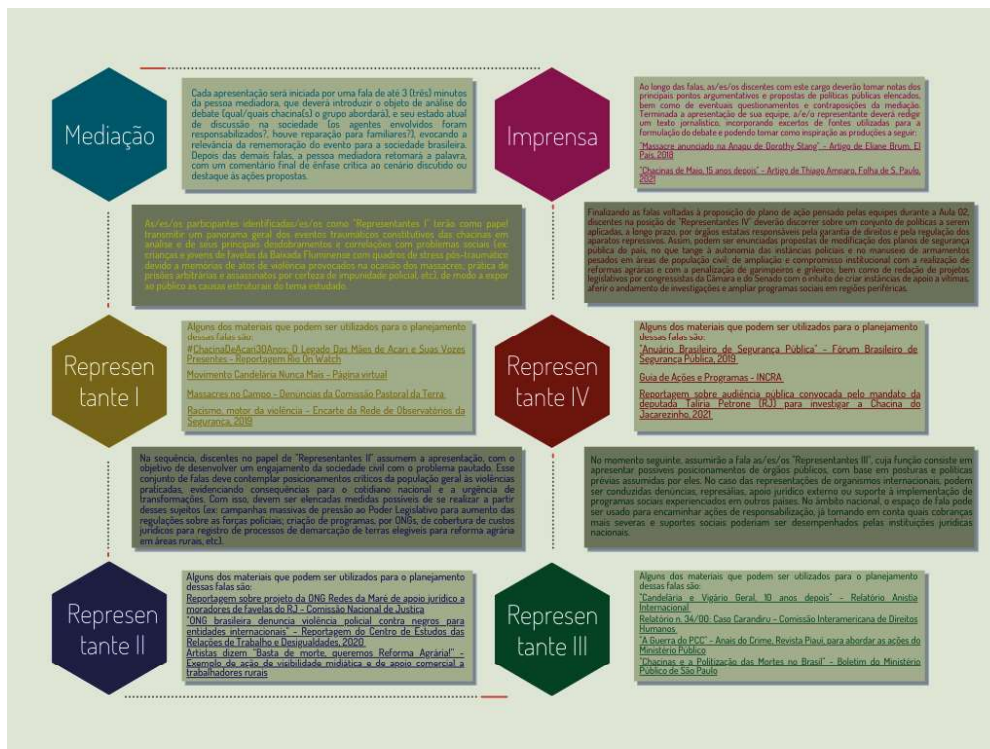
acessibilidade digital constitua um problema em nosso país.

Os materiais de apoio a seguir - “Mapa da Dinâmica” e “Roteiro de Debate” -, por sua vez, foram confeccionados no software online Canva, próprio para design gráfico. Também disponíveis no formato .pdf, ambos servem como orientação para o público discente, podendo ser divulgados através de drives coletivos próprios de cada docente ou distribuídos em versão impressa, a depender do nível de integração digital do ambiente de aplicação da proposta. Os materiais informativos externos linkados na segunda página do Mapa têm por finalidade ampliar os referenciais bibliográficos e documentais do público discente, incentivando maior contato com as práticas de pesquisa acadêmica. Em face de possíveis limitações de acesso a serviços de conexão digital, sugere-se a impressão de trechos de parte dos textos listados, assegurando, com isso, a participação da totalidade das turmas nas dinâmicas de busca contextual e representação.

Quadro 03 - Mapa da dinâmica⁴²



42 Leticia B. A. Bruel; Rafaela Zimkovicz, “Material Mapa da Dinâmica”, https://drive.google.com/file/d/1SKpAp-Tr9VB1-gQmVF5v_0BnAYqsgBKLJ/view?usp=sharing, acesso em 03 abr. 2022.



Quadro 04 - Roteiro para estudantes⁴³

43 Leticia B. A. Bruel; Rafaela Zimkovicz, "Roteiro para estudantes", <https://drive.google.com/file/d/14jIV7S-nKHjm7DL0Ti1QxqDBYc4zhHJ2G/view?usp=sharing>, acesso em 03 abr. 2022.

ROTEIRO DE DEBATE

Abaixo, estão explicadas as etapas de organização e discussão que devem ser realizadas ao longo da Aula 02. Por meio delas, espera-se que as equipes se aprofundem nas questões sociais envolvidas em cada um dos tipos de chacinhas, desenvolvendo uma argumentação crítica a ser apresentada no Fórum Social, espaço em que as/es/os estudantes assumirão papéis sociais específicos, expondo as responsabilidades e possibilidades de ação de cada setor para a transformação da violência sistêmica na história recente do país.

Análise de fontes

Observação crítica dos documentos dispostos nas seções da exposição virtual.



Com base nos elementos reunidos a partir das análises, cada equipe deverá esquematizar os contextos e pontos de tensão dos casos em estudo, delimitando quais problemas sociais - de abuso de poder armado, vulnerabilidade jurídica, desigualdade social, ausência de serviços básicos do Estado, racismo, etc - estão envolvidos na eclosão das chacinhas e demandam políticas sociais e responsabilizações coletivas.

Estruturação de um Plano de Ação

Delinear propostas a serem aplicadas por diferentes setores da sociedade a fim de promover uma transformação integral das estruturas de violência.



Após discutir as questões referentes aos casos designados para a equipe na exposição e pensar em políticas públicas, cada equipe deve estabelecer quem serão as pessoas que ocuparão os 6 (seis) papéis estipulados no Mapa da Dinâmica (Representantes, IV, Mediação e Imprensa), de acordo com as aptidões e interesses individuais e respeitando os seguintes limites:

- máximo de 01 pessoa para mediação;
- 01 a 02 pessoas por cargo de Representante;
- 02 ou mais pessoas para a função de Imprensa.

Preparação final

Definição de roteiros de fala e produção de material visual.

PASSO 01

Nesse momento, as quatro equipes definidas previamente deverão se reunir e revisar a seção de fontes sobre os crimes que estão estudando, realizando anotações sobre os sentidos e funções desempenhados por eles:

- No caso de imagens e/ou áudios: quais elementos eles enfocam? Quais sensações e relações de sentido são comunicadas por eles?
- No caso de reportagens: os textos responsabilizam ou eximem de culpa um dos agentes envolvidos? Quais pessoas são entrevistadas? Há posicionamentos do veículo sobre o problema da violência, de abusos policiais e da segurança pública no país?
- No caso de relatos de vítimas, familiares ou autoridades envolvidas: de que forma recordam os eventos (tristeza, desaso, imprecisão)? Quais razões atribuem ao ocorrido? Apresentam alguma demanda ou posicionamento sobre o presente?

PASSO 02



Seleção de informações

Síntese de acontecimentos, posicionamentos de órgãos públicos, denúncias e demandas.

Nesta etapa, cada equipe deverá atentar para os cargos de representação previstos no Mapa da Dinâmica, observando as funções atribuídas a cada um deles e checando, por meio de pesquisas online, áreas de atuação e políticas já desempenhadas por eles. Com isso, poderá elencar possíveis soluções/projetos e medidas de intervenção social que dialoguem com os problemas identificados na fase anterior e que se complementem entre si.

- Exemplos: formação de uma ouvidoria para investigação e punição de abusos policiais por parte do Ministério Público e da Secretaria de Segurança Pública, somado a uma campanha da sociedade civil para pressionar pela redução de fundos aos batalhões envolvidos em crimes de violações de direitos.

PASSO 04



Divisão de Funções

Escolha de papéis para representação no Fórum Social das próximas aulas.

Com as funções definidas, cada equipe deverá dividir as informações e propostas elaboradas entre seus integrantes, de modo que cada um tenha roteiros de fala de até 3 minutos (exceto Imprensa). O material visual a ser produzido tem como objetivo fundamentar as proposições pensadas, podendo incluir gráficos, estatísticas, falas de especialistas, estudos de caso, imagens e depoimentos. Ele será apresentado ao público dos fóruns simultaneamente às falas.

PASSO 05



Considerações finais

Em suma, espera-se que, dialogando com os debates contemporâneos acerca do papel da ciência histórica como produtora de acepções de cidadania e de uma problematização constante das estruturas de poder que permeiam passado e presente, as configurações deste projeto favoreçam o desenvolvimento de raciocínios e posturas de subversão das narrativas sociopolíticas paradigmáticas que regem a atual normalidade institucional, contribuindo, assim, à acentuação de reivindicações coletivas de responsabilização do Estado por suas práticas de genocídio racial e de construção de uma memória popular crítica.