



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JESUEL SERGIO LOPES

**SEGURANÇA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS:
PROBLEMAS PRÁTICOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA
NO ENSINO MÉDIO**

Londrina
2020

JESUEL SERGIO LOPES

**SEGURANÇA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS:
PROBLEMAS PRÁTICOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA
NO ENSINO MÉDIO**

Trabalho de conclusão de curso apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional -Profisocio- da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Rezende

Londrina
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

LOPES, Jesuel Sergio.
SEGURANÇA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS : PROBLEMAS PRÁTICOS
PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO / Jesuel
SergioLOPES. - Londrina, 2020.
180 f.

Orientador: Maria José de Rezende Rezende.

Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas- Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional -Profisocio- 2020.

Inclui bibliografia.

1. Sociologia - Tese. 2. Segurança pública - Tese. 3. Direitos Humanos - Tese. 4. Educação - Tese. I. Rezende, Maria José de Rezende. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. III. Título.

CDU 316

JESUEL SERGIO LOPES

**SEGURANÇA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS:
PROBLEMAS PRÁTICOS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO
ENSINO MÉDIO**

Trabalho de conclusão de curso apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional -Profisocio- da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de
Rezende
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profª Dra Marleide Rodrigues da Silva Perrude
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profªª. Dra Angélica Lyra de Araújo
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 22 de maio de 2020.

Dedico este trabalho ao meu filho Oliver e
minha companheira de sempre Rosana.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pessoas que amo muito, minha companheira, Rosana, que tanto me ajudou neste processo, meu filho Oliver que veio ao mundo no momento em que desenvolvia este trabalho e me trouxe momentos maravilhosos de alegria e descobrimentos. À toda minha família pela compreensão e apoio.

À professora Maria José, pela paciência, pelas críticas, sugestões elogios, por estar sempre disponível, pelo conhecimento compartilhado e principalmente pela dedicação admirável nas orientações.

Às professoras Angélica e Marleide, pelas críticas proveitosas na banca de qualificação.

A todos os professores que fizeram parte deste momento de aprendizagem.

A todos os colegas de estudos que tive o prazer de conhecer no decorrer deste mestrado.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional, principalmente àqueles que possibilitaram sua existência, pela oportunidade que se abriu.

LOPES, Jesuel Sergio. **Segurança pública e direitos humanos: problemas práticos para o ensino de sociologia no ensino médio.** 2020. 182 f. Trabalho de conclusão de curso (Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional –Profisocio) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo discutir a relação entre educação e segurança pública no panorama dos Direitos Humanos e das possibilidades de trabalhar o tema na disciplina de Sociologia no ensino médio. Com o olhar voltado para a educação como um direito fundamental, a perspectiva abraçada é a da educação como espaço de disputa política, de difusão de discursos e produção de subjetividades, de modo que, na relação com as condições sociais, pode colocar-se no processo de manutenção de uma dada realidade ou de sua transformação. Contudo, não se pode perder de vista que o seu objetivo principal é a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, a produção de novos saberes e a busca pela emancipação humana. Para a discussão, foram priorizadas as ideias, embates, ações e as práticas educativas vindas a público através de documentos diversos da área educacional. Estes postos a serviço no limiar do século XXI no Brasil e da articulação de um debate nacional, regional e local sobre a segurança pública como um Direito Humano. Os documentos analisados apontaram para uma educação em Direitos Humanos, bem como indicações para a discussão do tema da segurança pública para a Sociologia no ensino médio. Entretanto, observou-se que nos livros didáticos desta disciplina selecionados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2018 há uma preocupação diminuta em abordar tais questões. Entre os cinco livros analisados, em apenas três a discussão da segurança pública foi realizada em um capítulo específico. Notou-se que alguns conceitos e teorias fundamentais não foram mencionados ou sequer apresentados. Em prol de contribuir para diminuição deste déficit, foram produzidos textos que versam sobre o tema e que se apresentam como sugestões para os (as) professores (as) de Sociologia do ensino médio.

Palavras-chave: Segurança pública. Direitos humanos. Ensino de sociologia.

LOPES, Jesuel Sergio. **Public safety and human rights:** practical problems on the teaching of Sociology in High School. 2020. 182 p. Completion of course work (Professional Master's in Sociology on the National Network –Profisocio) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

ABSTRACT

This work aims to discuss the relation between education and public safety from the outlook of Human Rights and the possibilities to work the theme on the Sociology class in high school. Looking to education as a fundamental right, the chosen outlook is that of education as a space of political disputes, of discourse dissemination and production of subjectivities, in a way that, in relation to social conditions, can place itself in the process of maintaining a given reality or transforming it. However, it can not be forgotten that the main goal is passing along the historically accumulated knowledge, the production of new knowledge and the search for human emancipation. For the debate, were prioritized the ideas, clashes, actions and educational practices that came to light through many documents of the educational area. Those started working on the brink of the XXI century in Brazil and of the articulation of a national, regional and local debate about public safety as a human right. The analyzed documents pointed towards an education in Human Rights, as well as discussions to the theme of public safety for Sociology in high school. However, it was noted that on the textbooks for the discipline selected by the Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), in 2018 there's diminute concerns about the subjects. Between the five textbooks analyzed, only in three of them the public safety discussion was adressed in a specific chapter. Some concepts and theories weren't mentioned or even introduced. In favor of contributing for lowering this deficit, texts about the theme and that present themselves as suggestions for teachers of Sociology of high school were produced.

Keywords: Public safety. Human rights. Sociology teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	50 anos do golpe de 1964: lembremos do lugar onde a democracia nunca chegou!	115
Figura 2	Auto de resistência: herança da ditadura militar nas favelas do Rio de Janeiro	120
Figura 3	Chegou o caveirão! E agora? Violência e desigualdades sociais	123
Figura 4	PM fica #chateada com palavras de manifestantes	124
Figura 5	Matriz das acusações de violações cometidas por militar na intervenção federal no Rio de Janeiro	131
Figura 6	Militarização das escolas públicas: soldado ou cidadão?	133
Figura 7	Formas de punição no Brasil século XIX.....	142
Figura 8	Centro de Recuperação Regional de Altamira	145
Figura 9	Retrato da militarização da polícia	151

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base
BOPE	Batalhão de Operações Especiais
CCA	Comando Classe A
CEDH	Caderno de Educação em Direitos Humanos.
CF	Constituição Federal
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CONED	Congresso Nacional de Educação
CV	Comando Vermelho
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos.
EA	Expectativas de Aprendizagem.
EMC	Educação Moral e Cívica
FBSP	Forúm Brasileiro de Segurança Pública
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIFA	Federação Internacional de Futebol
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IPPDH	Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos
Infopen	Sistema Integrado de Informações Penitenciárias
INL	Instituto Nacional do Livro
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
ISP	Instituto de Segurança Pública
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
LEP	Lei de Execução Penal
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MPL	Movimento Passe Livre
OCEM	Orientações curriculares para o ensino médio
ONG	Organização Não Governamental
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetro Curriculares Nacionais
PLIDEF	Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PM	Polícia Militar
PMRJ	Polícias Militares do Estado do Rio de Janeiro
PMDH	Programa Mundial para educação em Direitos Humanos
PNDH	Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos.
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.
PNLD	Programa Nacional Do Livro Didático
PSC	Partido Social Cristão
PT	Partido dos Trabalhadores
UNESCO	Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos
UPP	Unidades Policiais Pacificadoras
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: UMA CONSTRUÇÃO ENQUANTO DIREITO E ESPAÇO PARA EMERGIR A PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS	23
1.1 A EDUCAÇÃO PREGRESSA A DÉCADA DE 1930: O GERME DAS BASES DA EDUCAÇÃO ATUAL.....	23
1.2 A EDUCAÇÃO ENTRE A DÉCADA DE 1930 A 1964: O FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO ATUAL.....	25
1.3 A EDUCAÇÃO DA DÉCADA DE 1964 A 1980: AS MARCAS DO PERÍODO AUTORITÁRIO.....	32
1.4 A EDUCAÇÃO DO PERÍODO DA DÉCADA DE 1990 A ATUAL: REDEMOCRATIZAÇÃO E A EMERGÊNCIA DA INFLUÊNCIA DOS DIREITOS HUMANOS.....	37
1.5 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL DESDE OS ANOS 1920: ESPAÇO OU NÃO PARA A EXPANSÃO DE UM CONHECIMENTO CRÍTICO?	43
1.6 O ENSINO DE SOCIOLOGIA NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990 E OS ESPAÇOS CRESCENTES PARA OS CONTEÚDOS CRÍTICOS: CONHECIMENTO E QUESTIONAMENTO DA REALIDADE SOCIAL	51
1.7 A DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA NA ESCOLA HOJE	57
1.8 A SOCIOLOGIA COMO UM DIREITO E PROMOTORA DE DIREITOS.....	59
2 OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO	62
2.1 UMA INTERPRETAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO	62
2.2 DIREITOS HUMANOS: O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO E A SOCIOLOGIA	69
2.3 OS DOCUMENTOS INTERNACIONAIS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	69
2.4 OS DOCUMENTOS NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	73
2.5 CONTEÚDOS ESTRUTURANTES, SEGURANÇA PÚBLICA E DIREITOS HUMANOS.....	79

3	O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE SEGURANÇA PÚBLICA E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS	93
3.1	O LIVRO DIDÁTICO: UMA PERSPECTIVA TEÓRICA.....	93
3.2	O LIVRO DIDÁTICO: CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	96
3.3	OS LIVROS DIDÁTICOS: OS CONTEÚDOS DE SEGURANÇA PÚBLICA EM DIREITOS HUMANOS.....	103
3.4	PROPOSTA DE ENSINO DE CONTEÚDOS SOBRE SEGURANÇA PÚBLICA.....	112
3.4.1	Ditadura Militar de 1964, Segurança Pública, Direitos Humanos e Transição Democrática.....	113
3.4.2	Considerações do Tópico	121
3.4.3	Militarização da Polícia, Polícialização das Forças Armadas, Hipermilitarização e Paramilitarização e a Militarização das Escolas...	122
3.4.4	Considerações do Tópico	135
3.4.5	Guerra às Drogas, Estado de Polícia, Controle e Manutenção do Poder.....	135
3.4.6	Considerações do Tópico	141
3.4.7	Sistema Prisional e Encarceramento em Massa	141
3.4.8	Considerações do Tópico	149
3.4.9	Modernização da Segurança Pública: Algumas Reflexões	150
3.4.9.1	O processo de transição democrática e a desmilitarização.....	151
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
	REFERÊNCIAS.....	163

INTRODUÇÃO

Primeiramente, gostaria de destacar que acredito que uma pesquisa é sempre bem-vinda quando se propõe a lidar com os problemas mais angustiantes que assolam a sociedade. Reconhece-se que um pesquisador, ao se dedicar alguns anos da sua vida aos estudos de um tema, pode ter maior satisfação se vier a lidar com questões que mais o afetam ou lhe é de grande interesse. Esta pesquisa tem um significado especial em minha trajetória acadêmica e pessoal, pois se trata de um tema que me acompanha desde a pré-adolescência. Assim, já aos meus treze anos, conheci o hip-hop e, ao ter acesso a essa cultura, me senti representado, vindo a mergulhar naquele mundo que muito me chamava atenção. Uma peculiaridade do hip-hop, em específico no Rap, é que suas músicas são carregadas de crítica social e ao adentrar neste mundo me vi em discussões constantes sobre as condições em que nós jovens vivíamos: as desigualdades, as discriminações e os preconceitos que faziam parte do cotidiano em que eu vivia. Desse modo, muitas canções se referiam à segurança pública.

Na universidade, já no segundo ano de graduação, a segurança pública foi o objeto de pesquisa que escolhi para refletir mais detidamente. Foi o tema que me levou a participar de grupos de estudo e a desenvolver pesquisas de Iniciação Científica e também o da minha monografia de licenciatura. Ainda no último ano de graduação comecei a trabalhar como instrutor de ensino ministrando cursos compostos por 50% de conhecimento técnico de uma atividade profissional e 50% de temas transversais ligados aos Direitos Humanos em uma unidade de Socioeducação. Neste emprego permaneço até os dias de hoje. Então pleiteei com sucesso, uma vaga no mestrado profissionalizante em Sociologia. Durante o qual desenvolvi esta pesquisa. De sorte que ela representa uma parte importante da minha história, sintetiza minha vida acadêmica profissional e pessoal, e trata, certamente, de um tema de grande relevância à Sociologia e para a sociedade.

O objetivo desta pesquisa é discutir a relação entre educação e segurança pública na perspectiva dos Direitos Humanos com o olhar voltado para a educação como um direito fundamental. Desta forma, a perspectiva abraçada é a da educação como um espaço de disputas políticas e de difusão de discursos, de modo que, na relação com as condições sociais, ela pode colocar-se no processo de manutenção de uma dada realidade ou de sua transformação. Para isso, não se

pode perder de vista que seus objetivos principais abrangem a transmissão do conhecimento historicamente acumulado, a produção de novos conhecimentos e a busca pela emancipação humana. Pode-se incluir também a característica de espaço político de difusão de discursos e produção de subjetividades. Assim, esta pesquisa tem como ponto de partida o papel da educação (de modo geral) e no ensino médio, em particular o da Sociologia, na construção de um saber voltado para a perspectiva de direito no que se refere à segurança pública.

Desta maneira, os objetos deste trabalho são as ideias, os embates, as ações e as práticas educativas comunicados através de documentos públicos diversos da área educacional postas a serviço, no limiar do século XXI no Brasil, da articulação de um debate nacional, regional e local sobre a segurança pública como um direito humano. Interessa compreender como estas práticas e ações se correlacionam no processo de ensino e aprendizado e se a educação, segurança pública e Direitos Humanos ganham ou não espaço no interior dos livros didáticos e da composição dos currículos e conteúdos programáticos. Assim sendo, procura-se averiguar como os livros didáticos, os documentos que definem as políticas educacionais e as práticas pedagógicas lidam com o tema da segurança pública. Busca-se, então, mostrar quais são as contribuições que este saber escolar específico, a disciplina de Sociologia em nível médio, pode oferecer para a promoção de um maior entendimento sobre segurança pública e Direitos Humanos, visto serem tais conhecimentos de suma importância para a participação dos(as) estudantes na condição de sujeito na sociedade. Acredita-se que o domínio do conhecimento sociológico pode contribuir para uma implementação universal e mais consistente dos direitos presentes na declaração dos Direitos Humanos das Nações Unidas de 1948.

Assim, pretende-se fazer uma análise dos conteúdos conceituais, teóricos e temáticos que estruturam o ensino de Sociologia no ensino médio. Será dada maior ênfase ao modo como a segurança pública aparece nos conteúdos escolares e de que maneira se dá a sua relação com o que está posto na carta dos Direitos Humanos. Pretende-se ainda sugerir aos professores de Sociologia do ensino médio uma maior inserção dos conteúdos que correlacionem segurança pública e Direitos Humanos. Para alcançar tal propósito será realizada uma pesquisa

documental. Esta lançará mão de documentos oficiais sobre a educação e Direitos Humanos¹ e dos livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2018b), com foco na discussão do tema aqui proposto sob um olhar mais pragmático sobre esses direitos fundamentais. Haverá, então, a necessidade de seguir as recomendações contidas nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio² (BRASIL, 2006), nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica Sociologia (PARANÁ, 2008), bem como, nas determinações das Leis de Diretrizes de Bases de 1996 – LDB (BRASIL 1996) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) e documentos das organizações multilaterais.

No primeiro capítulo discuti-se, em termos históricos, sobre a constituição da educação. Procura-se demonstrar como se deu o processo histórico de formação das ideias que compõem o pensamento e os objetivos das políticas educacionais. Para este fim, serviu de marco inicial a década de 1930, qual tinha, por um lado, a presença de intelectuais ativos na defesa de uma educação laica universal, gratuita e obrigatória; e do lado oposto, a atuação de grupos das elites conservadoras cujo intento era conduzir a educação para o modelo privatista em vista da retirada de lucro de controle social e moral dos subalternos. A institucionalização da Sociologia para o ensino médio será discutida neste primeiro capítulo, perseguindo-se os mesmos objetivos da educação. Todavia, na história da Sociologia percebem-se como mais intensos os conflitos políticos, considerando-se Sociologia, ora como salvadora da nação, ora como a grande ameaça, tornando a sua história marcada por idas e vindas à grade curricular. A Sociologia é adotada como disciplina do ensino secundário (atual ensino médio) antes de o ser dos cursos de graduação e pós-graduação de Ciências Sociais no Brasil. Seu processo de constituição contribui para que surgirem cursos universitários de Ciências Sociais, que, ao formarem os sociólogos e ao produzirem as teorias sociológicas brasileiras,

¹ Documentos tais como:

CEDH - Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais (2013);
 IPPDH - MERCOSUL 1 Diretrizes para uma Política de Educação e Cultura em Direitos Humanos no MERCOSUL – CONSULTA PÚBLICA – Nov/2016;
 Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH 3;
 Programa Nacional de Direitos Humanos;
 Programa Nacional dos Direitos Humanos II;
 Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMDH;
 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL – Lei 9394/1996;
 Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017);
 Diretrizes Curriculares da Educação Básica Sociologia (PARANÁ, 2008).

² BRASIL. MEC, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, 2013, p. 542.

promoveram a Sociologia no ensino médio. Pode-se dizer que este processo permite à Sociologia tornar-se uma ciência voltada ao entendimento crítico da realidade e, ao mesmo tempo, exercer forte influência na preparação dos sujeitos ao exercício da cidadania. A Sociologia é ainda muito relevante para uma educação pautada nos Direitos Humanos.

No segundo capítulo reflete-se sobre a educação e sua relação com os Direitos Humanos. Neste capítulo ressalta-se o quanto é importante definir o que se entende por educação. São discutidos os principais documentos sobre os Direitos Humanos que se tornam princípios e até conteúdo que deve fazer parte do currículo escolar na disciplina de Sociologia no nível médio. Também são tratados os documentos que demarcam os princípios educacionais da Sociologia, bem como as orientações e as diretrizes que definem os seus fundamentos e pressupostos metodológicos. Ganham destaque também, de modo específico, os conteúdos estruturantes e básicos que tratam da segurança pública e da educação em Direitos Humanos.

No terceiro capítulo discute-se a relevância do livro didático para o ensino de Sociologia, material considerado parte de uma política pública educacional, visto ser produto das relações sociais antagônicas. O livro didático é tido também como um espaço de conhecimento recontextualizado, onde se manifestam as relações de poder entorno dos discursos de verdade. Foram analisados os conteúdos de segurança pública nos livros didáticos, constatando superficialidade no trato do tema. Houve, então, necessidade de produção de textos complementar para o Ensino Médio em que se visou contribuir para sanar as lacunas sobre a discussão do tema da segurança pública nos livros didáticos PNLD- (BRASIL, 2018b).

A realidade dos conflitos nas relações sociais indica que o tema segurança pública, nos marcos colocados pelos Direitos Humanos, é de suma importância para entendermos o Brasil atual, bem como, para compreendermos nosso papel enquanto sujeitos na sociedade. Assim, a hipótese é que a disciplina de Sociologia no ensino médio tem papel relevante para o debate deste tema. Desta forma, propomos uma pesquisa documental para que se analise como esse tema tem sido tratado nos documentos oficiais e livros didáticos.

O que se verificou neste estudo é que diversas teorias e análises sobre a segurança pública e sua relação com os Direitos Humanos não tem sido

incorporada aos conteúdos curriculares para as escolas, de forma que há questões referentes ao tema que não são trabalhadas ou são mal trabalhadas. Isso mostra que documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL 2013b), assinalam o quanto é necessário discutir a questão da segurança (pensa-se em segurança pública) a fim de garantir o respeito aos Direitos Humanos, isto é, para a existência de uma sociedade mais justa, com menos desigualdade e sem preconceitos:

As escolas, assim como outras instituições sociais, têm um papel fundamental a desempenhar na garantia do respeito aos direitos humanos.

Este respeito constitui irrevogável princípio nacional, pois nossa Constituição, já no seu preâmbulo, declara a instituição de um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos. (BRASIL, 2013b).

As discussões que se seguem enfocam a relação entre segurança pública e Direitos Humanos no Brasil, os principais conceitos e teorias sobre o tema, principalmente no que tange a violência, entre os jovens e contra os jovens, como assunto a ser tratado na educação. É justamente nessa etapa da vida, a juventude, que se tem maior acesso ao sistema educacional, sendo a Sociologia a disciplina apropriada para tratar o tema segurança entre e para os jovens.

O tema segurança pública e Direitos Humanos não se apresenta somente como um objeto dado, mas como uma realidade dura da nossa sociedade. Tendo isto em vista, propomos que tal tema seja transformado em objeto de estudo contemplado na disciplina de Sociologia no ensino médio. Entretanto, deve reconhecer-se primeiramente que os problemas da alçada da segurança pública não serão sanados³ somente pela educação, mas é certo que ela pode dar uma extraordinária contribuição.

³ Duenhas e Gonçalves (2014, p. 21), em sua pesquisa (que analisa os investimentos em educação e a segurança pública de 2000 a 2005 em 5506 municípios do Brasil), concluem que, o maior nível de escolaridade aumenta a possibilidade dos indivíduos de cometer um crime que visa um retorno financeiro, porém contribui para redução dos homicídios. Ainda afirmam que se os investimentos incidem direto na segurança pública, os resultados apresentam maior eficiência, sendo efetivos em curto prazo. Assim, entendemos que segurança somente será garantida pelo atendimento de demandas sociais, garantia de direitos fundamentais e diminuição das carências nas áreas ou

Sabe-se que os objetivos da educação são determinados em documentos oficiais, problematizados na literatura e perseguidos nos currículos escolares. A transmissão e problematização do conhecimento do saber escolar, na Sociologia se dão pela desnaturalização⁴ e o estranhamento⁵ dos fenômenos sociais. Estes são seus pressupostos metodológicos essenciais e, de tal forma, a segurança pública na relação com os Direitos Humanos pode ser trabalhada como um fenômeno social de suma importância para compor os conteúdos da Sociologia no ensino médio.

O referencial teórico desta pesquisa se funde na análise que incorpora a concepção marxista, esta representada pela investigação de Demerval Saviani sobre educação, numa relação com outras concepções foucaultianas, tais representadas pelas investigações de Flávia Schilling sobre educação e Direitos Humanos.

Na busca do entendimento da perspectiva da educação a partir dos Direitos Humanos, a abordagem desta pesquisa acompanha o entendimento de Schilling (2015), que se propõe a interpretar os Direitos Humanos, estabelecendo como princípio maior a defesa da vida, mas em um sentido amplo, da vida com dignidade. Para este fim, a educação pode contribuir mediante a distribuição das riquezas culturais, econômicas e políticas produzidas socialmente e entendidas como bem comum. Assim, a educação pode contribuir para a produção de riquezas sociais, sendo estas acumuladas, devem contribuir para a educação, para o fortalecimento político e cultural disponível a todos.

Quanto ao referencial teórico no que tange à concepção pedagógica, lança-se mão da perspectiva histórico-crítica de Demerval Saviani (2007). Para ele, a educação, do ponto de vista epistemológico, se constitui por tendências

localidades com maiores desigualdades espaciais (DUENHAS; GONÇALVES; ZOMIGHANI JUNIOR, 2013, p. 191).

⁴ “Um papel central que o pensamento sociológico realiza é a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais. Há uma tendência sempre recorrente a se explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, etc. com argumentos naturalizadores”. (OCEM, 2006, p. 105-106).

⁵ “Outro papel que a Sociologia realiza, mas não exclusivamente ela, e que está ligado aos objetivos da Filosofia e das Ciências, humanas ou naturais, é o estranhamento. No caso da Sociologia, está em causa observar que os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, aos quais se está acostumado, e que na verdade nem são vistos”. (OCEM, 2006, p. 107).

pedagógicas, sendo fundamental entender os níveis que cada determinante epistemológico possui. “São eles: a) o nível correspondente à filosofia da educação; b) o nível da teoria da educação, também geralmente chamado de pedagogia; e c) o nível da prática pedagógica” (SAVIANI, 2007, p. 16). A concepção histórico-crítica, segundo o autor, é formada por esses três níveis que se articulam reciprocamente. Para Saviani (2007), a prática pedagógica não se apresenta como aplicação da teoria da educação, mas como ponto de partida e de chegada, sendo a mediação filosófica e a teoria da educação condições garantidoras da sua eficiência.

Saviani (2007) destaca que a educação deve estar voltada para a emancipação humana, o que significa que o ato de aprender e o de ensinar é uma forma de se apropriar os saberes acumulados historicamente. Ele propõe, ainda, que é necessário restringir a educação escolar a partir de um currículo, definindo-o como: “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI 2005, p. 16).

Optou-se por uma abordagem de caráter documental com intuito de organizar as principais teorias e conceitos sobre o objeto de estudo, ou seja, a segurança pública e sua relação com os Direitos Humanos, constituindo isso um conteúdo necessário para a disciplina da Sociologia ao nível médio. A credibilidade dos documentos é um elemento importante para a realização de uma pesquisa, como aponta André Cellard (2012). Na presente pesquisa, esse problema não traz grande desafio, uma vez que serão analisados documentos oficiais produzidos no meio institucional com participação de diferentes agentes acadêmicos intelectuais e técnicos. Ainda, segundo o entendimento do autor acima referido, um segundo quesito de suma importância, o qual está na contextualização do documento, consiste em entender os objetivos e as ideias presentes nestes materiais, bem como, as abordagens temáticas presentes nos livros didáticos aprovados pelo PNLD-(BRASIL, 2018b).

Tendo em vista os pressupostos acima referidos, buscou-se ainda capturar as possibilidades que o livro oferece, com o objetivo de verificar quais as possibilidades que a Sociologia tem para trabalhar no ensino médio os seus conteúdos didáticos conjugados com o tema da segurança pública e relacionados com os Direitos Humanos. Isso suscita algumas divergências tanto em relação às políticas de ensino quanto em relação ao conteúdo nos materiais didáticos. Os documentos que serão analisados são de produção institucional, no qual estão

condensadas disputas de grupos sociais, valores culturais e, bem como, interesses políticos.

Serão apresentadas as discussões teóricas que permearam nossa interpretação para apontar os caminhos possíveis que se apresentam no entendimento dos conteúdos que a Sociologia pode propiciar no ensino médio sobre a segurança pública e Direitos Humanos e torná-los problemas sociológicos. Analisam-se, também os livros didáticos aprovados pelo PNLD-2018 com propósito de observar como essa temática e os fundamentos didáticos pedagógicos têm sido trabalhados para esta proposta. Esse item terá como referencial teórico a Pedagogia histórico-crítica do Gasparin (2007).

Do ponto de vista didático, pensar aulas a partir de um tema vai ao encontro da didática da pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Gasparin (2007). Em seu método, a educação deve ser conduzida de forma a possibilitar uma leitura crítica da realidade, de modo a preparar os alunos para um novo modo de pensar a ação pedagógica. Segundo ele, é um enfoque em que se “defende [...] o caminhar da realidade social, como um todo, para especificidade teórica da sala de aula e desta para a totalidade social” (GASPARIN, 2007, p. 2), realizando, assim, um movimento dialético do trabalho pedagógico e proporcionando um novo olhar sobre a sociedade como um todo.

No que diz respeito ao olhar sobre o livro didático como instrumento pedagógico e cultural na tentativa de compreender sua complexidade, Meucci (2014) explica que ele se apresenta ao mesmo tempo como uma mercadoria, que representa cerca de 50% da fatia da produção e do rendimento de grandes editoras e conglomerados, como tal, sob efeito da indústria cultural sobre sua forma de apresentação e exposição de conteúdo. Todavia, o livro é ainda objeto de política pública por ser regulamentado por um programa governamental (PNLD) e por necessitar da escolha dos professores para ser adotado pelas/nas escolas.

Outro ponto a destacar é a importância que o livro didático tem na relação com disseminação dos vários saberes do conhecimento escolar, portanto, pode ganhar características que vão para além de uma ferramenta de transposição do conhecimento científico para o saber escolar. Como cita Cavalcante,

O livro didático é um material com fins pedagógicos, que abarca muitas funções instrutivas de caráter escolar/educacional, assumindo

diversas outras características que o fazem ir além deste âmbito. Trata-se de um somatório de atribuições que tornam o livro didático um complexo de múltiplos potenciais pedagógicos. (CAVALCANTE, 2015, p. 28).

O raciocínio de Cavalcante (2015) ressalta que o livro didático, com suas orientações pedagógicas, é como uma bússola para os professores que não tem formação na área ou cuja formação é deficiente e que carecem de tais orientações, ganhando um caráter formativo e informativo, podendo apresentar funções de currículos, ainda disponibilizando estratégias de abordagem, metodologias e sendo recurso para aulas.

Diante da precariedade que em muitas circunstâncias é tomado o contexto educacional e social no país e também em outros, intensos conflitos permeiam a educação. Neste sentido, vale ressaltar que constantemente grupos políticos, classes econômicas ou grupos da sociedade civil (comunidades religiosas, Organizações Não Governamentais, por exemplo) buscam disputar os currículos escolares, ainda que, muitas vezes, o interesse principal dessas disputas não resida no aprimoramento do sistema educacional, mas, por meio dele, atender outras demandas, sejam estas da esfera da economia, política, religião, entre outras.

Com se fez presente no período da ditadura militar de 1964, a Sociologia, entre outras ciências humanas de caráter crítico, passa ser substituída pela Organização Social e Política Brasileira (OSPB), que “somente com a promulgação da Lei número 7.044/82, a disciplina lentamente começa a ser reabilitada pelos programas curriculares. Com o processo de democratização ela volta como optativa aos currículos” (PERUCCHI, 2009, p. 10). Desde então, as Ciências Sociais/Sociologia vêm se expandindo, como revela Silva (2010), na educação no ensino médio a partir de promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 atingindo todo âmbito nacional.

Desta forma, podemos problematizar o tema que é o cerne desta pesquisa: a educação e suas possibilidades, ou não, de tratar a segurança pública pelo viés dos Direitos Humanos. Vale frisar que nossa preocupação é como a educação, as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, lida com o tema da segurança pública. Sabe-se que a educação pode ser vista como uma política pública que é o foco de grandes debates e impasses quanto a sua participação no rumo que esta segurança deve tomar. Contudo, o que se observa é que entre os

estudiosos que se debruçam sobre esse tema (segurança pública), ou mesmo, os que propõem políticas públicas, há certo consenso nas necessidades de mudanças na forma como ela é pensada ou conduzida. Entre esses os que nos interessa agora são aqueles que enxergam na educação um espaço privilegiado para trabalhar políticas de segurança pública, diante disso Becker (1996 *apud* DUENHAS; GONÇALVES; GELINSKI JÚNIOR, 2014, p. 6) defende:

[...] a educação muda às preferências intertemporais. Educação leva o indivíduo a ter menor preferência no presente e valorizar mais o futuro, isto é, aversão ao risco e mais paciência, o que levaria o indivíduo dar mais peso ao futuro diante da possibilidade de ser preso praticando crimes (BECKER, 1996 *apud* DUENHAS; GONÇALVES; GELINSKI JÚNIOR, 2014, p. 6).

A educação, nessa perspectiva, visa promover no indivíduo expectativas de futuro, de inserção no mercado de trabalho e aparece como meio de salvação da segurança pública. Neste sentido, afirmações deste tipo não levam em⁶ consideração os crimes do “colarinho branco”, que muitas vezes são os responsáveis pela organização do tráfico de drogas em um escala macro, dando margem para a criminalização exclusiva dos jovens pobres. Outro problema na discussão apresentada na citação acima referida é que se funda no medo da prisão. Contudo, essa afirmação não leva em consideração o processo seletivo de aprisionamento em massa, ou seja, que em sua maioria são jovens pobres e negros, moradores de áreas de segregação socioespacial, sendo presos de forma arbitrária, desta forma Patto (2007, p. 244) afirma:

A cada crime chocante cometido por jovens destituídos de todos os direitos e vítimas da barbárie contra os pobres que atravessa a história do Brasil, contudo, o discurso dominante traz ao primeiro plano uma concepção de escola como instituição salvadora, cuja missão impossível é tirar das ruas crianças e jovens moradores nas áreas urbanas mais precárias das cidades e assim diminuir os índices de criminalidade, seja ensinando-lhes princípios de moral e bons costumes seja fornecendo-lhes um diploma ilusório que não lhes garantirá emprego em tempos de desemprego estrutural (PATTO, 2007, p. 244).

⁶ Segundo o Ministério da Justiça, 37% das pessoas que estão presas, de um universo de 183 mil, ainda não tiveram julgamento e não se pode garantir que sejam culpadas (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2013 *apud* MINAYO, 2013, p. 254).

Desta maneira, o olhar que é posto, em relação ao papel da educação no que tange a segurança pública e os Direitos Humanos, é de lugar da promoção do debate saudável em um espaço do pensamento consciente e racional, bem com, de fomentar uma atuação sob exercício da cidadania numa perspectiva crítica da realidade.

1 A EDUCAÇÃO E O ENSINO DE SOCIOLOGIA EM CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA: UMA CONSTRUÇÃO ENQUANTO DIREITO E ESPAÇO PARA EMERGIR A PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS

1.1 A educação pregressa a década de 1930: o germe das bases da educação atual

Neste capítulo busca-se fazer um apanhado histórico da educação e da Sociologia no Brasil, uma vez que esta pesquisa defende uma maior atenção para o tema da segurança pública como conteúdo da disciplina no ensino médio. Esta perspectiva tem como enfoque as práticas pedagógicas realizadas a partir da concepção de educação construída historicamente como um direito sob uma interpretação a partir dos Direitos Humanos.

Assim, vale ressaltar que a história da educação no Brasil é marcada por um autoritarismo promovido por alguns grupos das elites econômicas e políticas. Isto, desde que se implementou o ensino escolar no Brasil, impondo os rumos que a educação deveria seguir. Inicialmente vale destacar que até a década de 1930 a educação no Brasil tinha pouca “relevância social”⁷. O que se deve a economia agrário-exportadora que vigorou ao longo do século XIX e ao regime escravocrata que distanciavam qualquer possibilidade de uma educação inclusiva para a grande maioria. Num primeiro período, a educação brasileira respondeu aos anseios da colonização em perspectiva religiosa e atendendo um número pouco significativo de alunos, como consta o período da educação organizados pelos jesuítas (1548-1758)⁸. Ainda, a educação, por mais que recebesse alguns recursos do governo, era em suma um bem de competência privada, sendo esta a maior financiadora dos recursos para a infraestrutura escolar e a estrutura educacional⁹.

⁷ Segundo Patto (2007, p. 258), “no Império, um país exportador de matéria-prima tropical extraída por trabalhadores escravizados não carecia de um sistema de ensino público eficiente como instrumento de formação de mão de obra, fosse ela técnica ou intelectual, e, muito menos, como meio sofisticado de garantir obediência”.

⁸ “Pode-se considerar que a primeira medida do Estado visando a prover o acesso à educação no Brasil foram os ‘Regimentos’ de D. João III, editados em dezembro de 1548, para orientar as ações do primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, que aqui chegou em 1549, acompanhado de quatro padres e dois irmãos jesuítas chefiados por Manuel da Nóbrega. Nesse mesmo ano, os jesuítas deram início à obra educativa centrada na catequese, guiados pela orientação contida nos referidos ‘Regimentos’, cumprindo, pois, um mandato que lhes fora delegado pelo rei de Portugal”. (SAVIANI, 2013, p. 756).

⁹ Para Saviani (2013, p. 747), “a educação era financiada com recursos públicos, configurando uma espécie de ‘educação pública religiosa’ (LUZURIAGA, 1959, p. 1). Entretanto, se o ensino então

Posteriormente, com a pedagogia pombalina (1759-1827) definida “pelo Alvará de 28 de junho de 1759 determinou-se o fechamento dos colégios jesuítas, introduzindo-se as ‘aulas régias’ a serem mantidas pela Coroa, para o que foi instituído em 1772 o ‘subsídio literário’” (SAVIANI, 2013, p. 747). Isto culmina na expulsão dos jesuítas da direção do ensino escolar e o surgimento de um discurso se estruturava num modelo educacional no Brasil público e laico. Entretanto, ainda faltava uma estrutura mínima para atender a massa da população, como um modelo público e estatal que se pudesse afirmar como um sistema de educação. Ainda não vigorava qualquer alteração real no modelo da educação¹⁰, apesar da proposta de reformular o modelo educacional sobre a égide do governo.

Neste processo em que a educação passa do período jesuíta e Pombalino para os períodos Imperiais, notam-se os primeiros passos para se pensar a educação organizada pelo Estado, bem como em propor uma concepção de educação laica. Todavia, a conjuntura política e social não permitia que esta mudança ocorresse de forma radical, o que revelavam os resultados de conflitos políticos e sociais e a busca por manutenção de uma determinada ordem da elite dominante diante um período de realocação da mesma, qual nunca perdia de vista o controle dos subalternos. Já explícitos nos modelos educacionais anteriores, pouco avançou na mudança real do paradigma educacional.

Contudo, se observa a emergência de intelectuais a proporem novas bases sob as quais deveria ser constituído um sistema educacional, este ainda germe do que viria a ser a defesa de uma educação cidadã após o fim dos períodos imperiais. Neste sentido que o positivismo se fez relevante, ou seja, num contexto em que se começava a levar a sério a ideia de ordem e progresso, a constituição de um sistema escolar seria um meio necessário para que se dessem os primeiros passos para a mudança de uma sociedade escravocrata para uma sociedade de

ministrado pelos jesuítas podia ser considerado como público, por ser mantido com recursos públicos e pelo seu caráter de ensino coletivo, ele não preenchia os demais critérios, já que as condições tanto materiais como pedagógicas – isto é: os prédios, assim como sua infraestrutura, os agentes, as diretrizes pedagógicas, os componentes curriculares, as normas disciplinares e os mecanismos de avaliação – se encontravam sob controle da ordem dos jesuítas, portanto, sob domínio privado”.

¹⁰ De acordo com Patto (2007, p. 147), “o próprio método Lancaster, mencionado na Fala do Trono de 1823, quando Pedro I anunciou a abertura de uma escola lancasteriana na capital do Império, era impressionante engrenagem de ensino baseada na divisão precisa do trabalho de mestres de alunos e de controle do comportamento por meio de sinos, palmas, gestos e olhares, acoplados a rígida hierarquia”.

mercado¹¹. No entanto, quando se pensa nestes períodos acima citados, no que se refere à educação, esta se tratava de uma forma de controle das “massas perigosas” e não da preparação de operários para o mercado¹². Com isso, a preocupação menor era o conhecimento crítico. A educação era mais uma forma de regulação social que por vezes se apresentou como garantia de condições de segurança pública.

1.2 A educação entre a década de 1930 a 1964: o fundamento da educação da atualidade

A partir da década de 1930, a educação, ainda sob muitas resistências, ganhou espaço na cena brasileira. Neste momento, tomou forma o que viria a ser a educação dos dias atuais, bem como pode ser entendido como período em que a Sociologia, que foi implantada nas Escolas Normais na década de 1920, começa a formar uma disciplina importante para a educação, em especial para o ensino médio, tema que será abordado de forma mais profunda no adiantar deste capítulo.

Por ser uma das preocupações deste trabalho, será feita uma reflexão sobre as ideias que constituíram nosso modelo educacional e, assim, defender a perspectiva da educação em Direitos Humanos. A ampliação da educação do Brasil a partir da década de 1930 é um marco de extrema relevância, uma vez que foi neste período que iniciou a teorização e construção de bases, nas quais o aprendizado começou a ter maior relevância. Isto se deve ao avanço da industrialização do país e a busca para construir alguns pilares de uma democracia liberal. Tais fatos pautaram o currículo sobre qual a educação devia se assentar.

A escola nova compreendia um movimento pela educação em suas diversas modalidades e níveis. Abrangia autores divergentes em seus prognósticos

¹¹ “Na ‘instrução das massas’, a escola profissional era tida por intelectuais do Império como instituição perfeita para fechar a porta ‘às ideias de revolução e mudança de governo e dirigir as idéias do povo para as fontes do trabalho agrícola, industrial e comercial’”. (PATTO, 2007, p. 247).

¹² “Aos problemas sociais que a dissolução da ordem imperial desenhava na cena urbana ele contrapunha a educação, à qual caberia temperar os homens para as agruras da pobreza por meio da crença na redenção pelo trabalho. Essa mesma leitura da função social da escola estará entre os educadores da Primeira República, assombrados pelo fantasma dos movimentos sociais, então chamados ‘questão social’, que para alguns era um ‘caso de polícia’ e para outros, um ‘caso de educação escolar’” (PATTO, 2007, p. 251).

sobre a educação no Brasil. As propostas de resoluções para a crise que essa se encontrava eram também diversas, mas que, em vários pontos essenciais, eram comuns, tais como uma forte resistência à educação “clássica” (tradicional), ao entendimento de que o Brasil passava por um período de massivo desenvolvimento da indústria e que, de tal forma, havia uma perspectiva de repensar a educação, tanto no que dizia respeito a torná-la um direito de todos, portanto, gratuita, obrigatória e laica, quanto no processo de pensar os fins para os quais a educação deveria ser disposta.

Como se nota, ainda a educação era vista como elemento necessário à consolidação de democracia recém-nascida e extremamente frágil. A construção de um sistema educacional público em que se articulassem os níveis de ensino primário e secundário (hoje fundamental e médio) era um enorme desafio. Havia uma clivagem entre estes dois níveis de ensino¹³, sendo que, somente o ensino primário era de alcance das classes despossuídas, pois, o secundário, além de ser composto pela tendência pedagógica de ensino intelectualista (clássico), era composto por escolas majoritariamente de ensino privado (80%)¹⁴.

Além disso, se tinha uma grande resistência por uma parte da Igreja Católica e de uma elite política conservadora que relutavam em aceitar qualquer mudança na educação. Este movimento denominado Escola Nova defendia a laicidade na educação, tal como, uma organização da escola em conselhos e uma estrutura burocrática que poderia minar as estratégias dessas elites em suas artimanhas em que podiam extrair benefício próprio¹⁵ diante da falta de controle governamental sobre a educação.

¹³ “A partir da escola primária comum, para todos, seguiam-se escolas complementares, que, estas sim, tinham propósitos práticos e se destinavam, deliberadamente, à preparação pré-profissional ou profissional, considerando-se a continuação da cultura geral somente aconselhável, senão devida, para a chamada elite, que mais não era do que as classes abastadas ou semiabastadas, que poderiam suportar o ônus de prolongar a educação dos filhos além dos anos mínimos da escola primária, sem imediato propósito prático ou econômico” (TEIXEIRA, 2005 apud NUNES, 2010, p. 100).

¹⁴ “[...] o Brasil apresenta uma anomalia séria e única em todo o mundo, qual seja, exatamente o fato de quase 80% do ensino secundário de grau médio estar entregue a particulares: daí é que decorre toda a crise em que se debate esse grau de ensino. O ensino secundário no Brasil somente entrará num caminho de regularização, progresso e eficiência, quando o Estado dispuser de recursos para inverter essa porcentagem, ou seja, mantendo pelo menos uns 70% da educação secundária de todos os tipos, como continuação normal da educação primária, e deixando aos particulares o restante, com toda a liberdade de organizar o ensino como entenderem e cobrando as taxas que julgarem remuneradoras para o capital investido em seus estabelecimentos” (BRASIL, 2004, p. 93).

¹⁵ “Essa concepção personalista de ‘chefe’, que proveio do regime patrimonial e de que nos ficaram resíduos, vivos e pertinazes, constitui, aliás, um dos traços mais característicos da conduta política no

Vale ressaltar que este trabalho defende um olhar histórico sobre as ideias em relação à educação. Neste sentido, para entender as transformações sociais e políticas que culminaram na perspectiva de uma educação universal e garantidora de direitos, faz-se necessário levar em conta as propostas de Fernando de Azevedo, o qual foi uma das figuras de suma importância para a luta por uma educação pública, gratuita, obrigatória e laica. Segundo o autor, para repensar a educação era imprescindível construir uma nova mentalidade, como cita:

A grande revolução, para nós, deve levantar-se antes sobre a “declaração de deveres” do que sobre a “declaração de direitos”. Mas, libertando-nos do tradicionalismo, sentimos igualmente a necessidade de libertar-nos do utopismo – o pior dos preconceitos – por uma exata compreensão das coisas e uma poderosa armadura de hábitos e forças morais e científicas, com que se reduzam ao mínimo as nossas tendências, para a indisciplina e se eleve ao máximo a nossa “eficiência” na obra da civilização. Trocamos, enfim, o romantismo estéril pelo idealismo prático e, por isto, fecundo; o sonho entorpecente pela realidade penosa; o brilho pela solidez; o ceticismo pela afirmação e as longas esperanças que enervam, pelas atividades construtoras de uma geração viril, que, lutando por um ideal, aceita as condições do pensamento, da vida, das aspirações e das necessidades modernas (AZEVEDO et al., 2010, p. 21-22).

Destarte, a educação passa ser compreendida como dever do estado, da família e da sociedade. O autor propõe uma nova forma de olhar para a educação, pois entendia que a sociedade estava evoluindo em termos econômicos e que a educação era primordial para o avanço na sua totalidade. Entendia Azevedo que a sociedade estava em descompasso com as suas possibilidades de desenvolvimento daquele momento. “Nós vamos ao mundo menos depressa do que o nosso tempo; nós ‘somos ultrapassados’, nós somos mais velhos do que o novo ciclo de civilização que aí está presente para aqueles que ainda podem e sabem ver” (AZEVEDO et al., 2010, p. 28). Com isso, ganhava prevalência a proposta de um idealismo prático, ou seja, de uma política educacional voltada para atender as

país e se acha por tal forma ligado à história de nossas instituições que, sem ela, não seria possível explicá-la. Tanto no mecanismo da vida partidária como no sistema burocrático, tudo, de fato, parece girar em torno de pessoas, de chefes de grupo, de partido ou de governo que se aproveitam de sua autoridade ou de seu prestígio, na política e administração, para colocar a parentela, recompensar amigos por serviços ‘pessoais’ e mesmo promover represálias contra adversários. A criação de cargos para os mais achegados; a distribuição de cartórios, como prebendas, a familiares, a partidários e apaniguados; as transferências e remoções, utilizadas como meios de favorecer e de dominar; as disposições arbitrárias, de caráter pessoal” (AZEVEDO, 1962 apud PENNA, 2010, p. 76).

condições da sociedade brasileira sob a ótica da industrialização. Nesta medida, a educação visava apartar-se do passado, ao passo que objetivasse a preparação para o futuro que parecia atropelar o presente.

[...] numa época em que a indústria mecânica, aumentando a intensidade, transformou as maneiras de produção e as condições do trabalho, e, criando esse fenômeno novo da urbanização precipitada da sociedade, acelerou as modificações nas condições e nas normas da vida social a que correspondem variações nas maneiras de pensar e de sentir e nos sistemas de ideias e de conceitos. (AZEVEDO et al., 2010. p. 26).

Na passagem acima ganha destaque a urgência de uma adequação da educação às condições sociais daquele tempo, ou seja, enquanto o processo de industrialização e a urbanização mudavam todo cenário social, as mudanças educacionais e políticas caminhavam lentamente. Ainda neste sentido, Florestan Fernandes (2013) traz uma interpretação melhor elaborada dos desafios em que se encontrava o Brasil na promoção do desenvolvimento industrial:

Em dadas situações histórico-sociais, a ausência de condições societárias, requeridas pelos processos que produzem e orientam a mudança social, acaba anulando ou restringindo, severamente, as influências construtivas dos fatores dinâmicos da vida social. Isso é patente em relação aos influxos da industrialização na sociedade brasileira atual. Ela não consegue desencadear sequer as alterações que são indispensáveis à própria estabilidade do sistema industrial e de suas tendências de crescimento (FERNANDES, 2013, p. 79-80).

Neste sentido, o autor ressalta a importância dinâmica da vida social, no qual, entre outros elementos, a educação faz-se fundamental. Assim, como apontam Azevedo (2010) e Fernandes (2013), que entendem que o processo de industrialização do Brasil se fez em condições sociais, nas quais se tem um desajustamento entre a racionalidade própria da sociedade industrial e o homem moldado sob o modelo escravocrata brasileiro. Contudo, acreditava que gradativamente a própria natureza deste homem antigo tendia a se transformar e, deste modo, a abrir as condições para o desenvolvimento da industrialização que levasse a uma transformação da ordem social.

O progresso contínuo na secularização de atitudes e na racionalização dos modos de agir ou de conceber o mundo

favoreceram a interação do homem com a máquina e a solução dos problemas decorrentes. As dificuldades de ajustamento, nessas sociedades, dizem respeito ao nível de integração do comportamento coletivo: os motivos, aspirações e incentivos, equacionados como imperativos morais no horizonte intelectual do homem, fazem pressão no sentido de alterar a própria ordem social. São, portanto, desajustamentos que se convertem em forças dinâmicas de mudança social. Semelhante comparação mostra por que a espécie de desajustamento, que nos preocupa aqui, é funcional: ele pode ser corrigido mediante experiências socializadoras, suscetíveis de integrar o comportamento dos indivíduos aos requisitos da ordem social existente. Precisamos atentar para o fato de que esta é, literalmente, uma ordem social em formação, na qual os padrões e os valores sociais da civilização industrial estão em plena emergência. As tensões e os conflitos sociais já desencadeiam efeitos socialmente construtivos quando compelem os indivíduos a compreender e a utilizar melhor as técnicas, as instituições e os valores que fazem parte de seu patrimônio civilizatório (FERNANDES, 2013, p. 88).

Assim, o que estava em voga quando se pensavam em educação e, principalmente, numa educação pública, era a transformação de uma sociedade aprisionada por um modo de operar e de pensar da elite conservadora e autoritária. O que, supostamente, destoava das novas condições sociais postas pela industrialização. Nesta direção que Fernando de Azevedo foi incisivo no *Manifesto dos pioneiros da educação* (1932). Sua proposta pedagógica foi colocada - bem como apoiada por tantos outros intelectuais da área - para uma educação que deveria ser orientada pelo e para o trabalho.

A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes (AZEVEDO et al., 2010, p. 41).

Portanto, a educação tinha como objetivo construir uma nova forma de socialização e ainda impulsionar o desenvolvimento social como um todo, de forma a valorizar a solidariedade e a cooperação para o trabalho. A educação tinha

de se colocar acima das divisões de classe¹⁶. Outro elemento que estava presente no movimento da Escola Nova era a defesa da mobilização da educação para a construção de uma democracia liberal:

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo (AZEVEDO et al., 2010, p. 40).

Para Anísio Teixeira, a educação, desde o ensino primário, estava para além da mera alfabetização. Nunes (2010), analisando suas ideias, afirma:

Não se tratava apenas de ensinar a ler e escrever, como pretendiam várias campanhas de alfabetização no país fadadas ao fracasso por sucessivas décadas. Entendia ele que era urgente preparar toda a população para formas de trabalho em que o uso das artes escolares fosse indispensável, bem como para uma forma de governo que exigisse participação consciente, senso crítico, aptidão para julgar e escolher (NUNES, 2010, p. 35).

Devemos esperar que a mentalidade da Nação, sob impacto das mudanças sociais e da extrema difusão de conhecimentos da vida moderna, venha, gradualmente, a substituir seus conceitos educacionais, ainda difusos e místicos, pelos novos conceitos técnicos e científicos, e a apoiar uma reconstrução escolar, por meio da qual se estabeleça para os brasileiros a oportunidade de uma educação contínua e flexível, visando prepará-los para a participação na democracia, ideal político herdado do século XIX, e também para a participação nas formas novas de trabalho de uma sociedade economicamente estruturada, industrializada e progressiva (NUNES, 2010, p. 112).

Fernandes (2013, p. 128-129) mostrava-se igualmente preocupado com uma educação voltada para pensar o trabalho, mas também para além dele, como afirma:

¹⁶ “Mas, a escola socializada não se organizou como um meio essencialmente social senão para transferir do plano da abstração ao da vida escolar em todas suas manifestações, vivendo-as intensamente, essas virtudes e verdades morais, que contribuem para harmonizar os interesses individuais e os interesses coletivos” (AZEVEDO, 1958 apud PENNA, 2010, p. 60).

A função educativa da escola, no meio social brasileiro – e em particular a escola primária – não se restringe à instrução propriamente dita. Ela é muito mais ampla. Pois, por causa de condições e de fatores especiais, quando a escola não consegue transmitir certos conhecimentos, que em outras sociedades se propagam no seio da família ou de outros grupos sociais, esses conhecimentos ou não são difundidos ou precisam ser adquiridos através de penosos esforços individuais, nem sempre bem orientados. Entre os conhecimentos que estão nessa categoria, colocam-se os que dizem respeito à preparação dos imaturos para se ajustarem a papéis políticos específicos em nossa sociedade. Nenhum grupo se incumbia desse tipo de adestramento, tão essencial para a constituição e o funcionamento de uma ordem social democrática (FERNANDES, 2013, p. 128-129).

A educação para defensores da Escola Nova estava ligada intrinsecamente a uma ideia de eficiência, e, por isso, buscavam desvinculá-la de um conservadorismo que emperrava o desenvolvimento da estrutura social. Assim como também propunham eles a incorporação de todos ao um sistema educacional que estava por se fazer. Com isso, era imprescindível que a população se tornasse um elemento ativo deste processo.

A relatividade do novo conceito educacional ensina-nos, com efeito, não só que a educação deve ser eficiente para ser boa, como que deve ser adequada ao indivíduo e adequada às necessidades do trabalho, sem o que, longe de resolver, agrava o problema que se propõe a resolver, isto é, o preparo diversificado dos indivíduos e distribuição adequada pelos diferentes setores do esforço econômico nacional. (NUNES, 2010, p. 104).

Com se observa, a Escola Nova produzia uma reflexão sobre a educação. Propunha uma filosofia ao qual devia apontar para as necessidades da transformação da sociedade como um todo para que esse projeto educacional pudesse ganhar vida. Desta forma, se observa a ideia de mudança de mentalidade ou reajuste da sociedade em novas condições sociais, principalmente no que tange à educação para o trabalho e para a sociedade democrática. Para Anísio Teixeira, a democracia está intrínseca a própria pedagogia. Tal visão era oriunda de uma concepção deweyana de “valorização das atividades de sala de aula e do professor. Levantava-se a questão da centralidade do sujeito, o que significava trabalhar o profundo envolvimento da pessoa na ação educativa” (NUNES, 2010, p. 49). Ou seja, uma pedagogia ao qual se trabalha o sujeito a partir de si. O que se buscava

era um aspecto de desenvolvimento da autonomia inerente à demanda que um sistema democrático necessitava.

No período da história da educação acima exposto¹⁷, percebe-se a construção de uma tendência na educação em prol de uma sociedade urbana industrializada e democrática. Contudo, isto não se fez sem oposição¹⁸, já que a institucionalização de um sistema educacional condizente com as condições modernas brasileiras, sendo gratuita, pública, obrigatória e laica que atendessem todos esbarrava em muitos interesses¹⁹. Neste sentido se nota o aflorar do sentimento de decepção, pois, no findar da década de 1950²⁰, a população analfabeta era ainda enorme.

1.3 A educação da década de 1964 a 1980: as marcas do período autoritário

No final do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), em meio à discussão da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1961) no Congresso Nacional e nos órgão estudantis, educacionais e sindicais, diante do clima eleitoral, o grande problema do alfabetismo entrou na pauta política dos programas de alfabetização e melhorias educacionais. O governo de João Goulart (1961-1964) teve maior

¹⁷O Período (1931-1961): regulamentação nacional do ensino e o ideário pedagógico renovador corresponde à regulamentação em âmbito nacional das escolas primárias, secundárias e superiores; à incorporação da pedagogia renovadora, através da reforma Francisco Campos, de seu aprofundamento pela reforma Capanema, culminando com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da Lei no. 4.024/61. O período pode ser subdividido em duas fases:

a) equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947);

b) Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961)" (LOMBARDI, 2008, p. 8).

¹⁸ "Naturalmente a Igreja Católica, que via assim perdidas suas prerrogativas seculares de direção ideológica da sociedade, não podia se conformar com tal situação, e sua oposição à educação pública, a grande conquista da democracia liberal do século 19, continuou e continua até hoje, aberta ou sub-repticiamente" (BRASIL, 2004, p. 93).

¹⁹ Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (Janeiro de 1959): "O que era antes um plano de ação para o futuro, tornou-se hoje matéria já inadiável como programa de realizações práticas, por cuja execução esperamos inutilmente, durante um quarto de século de avanços e recuos, de perplexidades e hesitações. Certamente, nesse largo período, tivemos a fortuna de constatar numerosas iniciativas do maior alcance, muitas delas de responsabilidade direta ou sob a inspiração de alguns dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Mas foram elas ou largos planejamentos, parcialmente executados, ou medidas fragmentárias, em setores isolados da educação ou de influências regionais, sem as conexões indispensáveis com as diversas esferas do aparelhamento escolar, cuja estrutura geral não se modificou, mantendo-se incongruente e desarticulada em suas peças fundamentais" (AZEVEDO, 2006, p. 205).

²⁰ Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (Janeiro de 1959): "[...] ultrapassa de 50% da população geral o número de analfabetos no país e que, de uma população em idade escolar (isto é, de 7 a 14 anos) de 12 milhões de crianças, não frequentam escola senão menos da metade ou, mais precisamente, 5.775.246" (AZEVEDO, 2006, p. 206).

empenho para superação do analfabetismo, sendo notório a tentativa representada na Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (decreto 51470, de maio de 1962) por meio do programa de Emergência para Ensino Primário e Médio (decreto 51552, de setembro de 1962) (CUNHA; GÓIS, 1999, p. 12-13). Contudo, ambos falharam, não passando de intenções infrutíferas.

Todavia, neste contexto conflituoso emergiu um movimento popular que contestava uma educação que não chegava até a população pobre. Havia ainda uma luta entre conservadores e privatistas contra os progressistas (populistas) e defensores da educação pública. Uma forte tentativa de propiciar o encontro entre a educação e a cultura popular, principalmente no que se referia ao ensino primário, ganhou destaque primordialmente a partir do sistema Paulo Freire, no qual a alfabetização se dava por meio da mobilização da cultura popular em direção ao conhecimento e ao aprendizado derivado das condições sociais do educando. De início se tem uma tentativa de aplicação desse método educacional a um número reduzido de alunos, mas com resultados impressionantemente positivos como aponta Cunha e Góis (1999, p. 20):

Em janeiro de 1962 foi feita a primeira tentativa de alfabetização de adultos (quatro homens e uma mulher) empregando o método eclético e com ajuda de meios visuais - uma proposta de Paulo Freire. Em dois meses, com aproximadamente 30 horas um dos alunos estava lendo trechos relativamente difíceis [...]. Em março formou-se uma nova turma, para repetir a experiência obtendo resultados semelhantes – como informa. Em dissertação para Curso de Serviço Social Pernambuco, Zaira Ary coordenadora do Centro Cultural Dona Olegarina até novembro de 1962 (CUNHA; GÓIS, 1999, p. 20).

Estas experiências, entre outras, foram experimentadas e aplicadas em meio à crise que fulminava a proposta da Escola Nova. Crise esta que se estendeu até o início da ditadura militar de 1964. O que interessa neste movimento é a busca por trazer uma reflexão sobre as ideias e as concepções que formaram o escopo em que se estrutura a educação atual. Esta concepção a partir da cultura popular fez-se marcante, principalmente no que diz respeito ao método Paulo Freire. Neste o sujeito é posto em evidência e a educação não se trata do mero ensinar a ler e a escrever, mas de possibilitar maior ferramenta para que a classe subalterna se coloque na política e tenha maiores possibilidades de análise e de participação mais crítica na sociedade e na política. Como aponta o relato de um aluno

participante desta forma de ensino ao receber a visita do então presidente João Goulart:

Naquele tempo anterior veio o presidente Getulio Vargas matar a “fome da barriga” - que é uma doença fácil de curar. Agora, na época atual, veio o nosso presidente João Goulart matar a precisão da cabeça que todo pessoal tem necessidade de *aprendê*. Temos muita necessidade das coisas que nós não sabia[mos] e que hoje estamos sabendo. Em outras horas nós *era*[mos] massa, e hoje não somos massa, estamos sendo povo (CUNHA; GÓIS, 1999, p. 22; grifos dos autores).

Nesta relação de conflito emergiu um novo momento da educação. Sob o manto autoritário da ditadura militar (1964-1985), a educação tomou forma de uma perspectiva tecnocrática, de formação das classes subalternas sob o viés de formação de mão de obra com precária qualificação para a indústria que se ampliava. Delineavam também vários impulsos, explícitos e implícitos, para compor a clientela das escolas básicas privadas sob subsídios do Estado. Cada vez mais era subtraída a possibilidade de uma educação que valorizasse o conhecimento crítico e que, conseqüentemente, favorecia a formação política e questionadora dos processos sociais em curso.

Neste contexto, Cunha (2014, p. 21) entende que na relação de forças entre a elite política e econômica, incluindo parte da Igreja Católica e os empresários da educação, sucumbiram os poucos avanços da educação popular organizada por movimentos sociais, que por vezes tinham angariado espaço na política. O mesmo autor aponta que, ao instalar a ditadura militar em 1964, já estavam postas as condições para uma grande reforma do ensino em suas diversas modalidades e níveis²¹.

Contudo, os impasses que ocorreram entre os defensores de modelos e perspectivas distintas da educação impediam ou provocavam uma morosidade no processo de consolidação de uma política educacional dentro do processo democrático (a exemplo do tempo que levou para a feitura da LDB-61). O

²¹ “Algumas políticas educacionais na ditadura nada mais foram do que o prolongamento das que vinham sendo implementadas desde o Estado Novo e logo após, como a extinção do exame de admissão e a junção do primário ao ginásio, determinadas pela Lei n. 5.692/71. Pelo menos no Distrito Federal/estado da Guanabara e no estado de São Paulo, esse processo já estava em curso, sob formas distintas” (CUNHA, 2014, p. 360).

que a ditadura fez foi, a partir do golpe, promover uma aliança com grupos²² não homogêneos que tinham certo entendimento ou uma tolerância recíproca que os permitiam conciliar pontos comuns entorno da tentativa de construir um sistema educacional. Assim, o golpe viabilizou a conciliação entre os grupos da elite econômica (empresários da educação) e os militares de modo a implementar um processo de desmonte da educação pública e sua privatização.

Com isso, a educação se voltou para um modelo educacional sob as bases tecnicistas, em que se dispunha mudar o eixo da educação para um modelo voltado para a produção de mão de obra pouco qualificada para o mercado de trabalho. Controlava-se, assim, todo o processo de ensino. Como aponta Saviani (2012, p. 12-13):

[...] a tendência que se esboçou com o advento daquilo que estou chamando de “pedagogia tecnicista”. Buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. [...] Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor – que era ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisório – situando-se na pedagogia nova a iniciativa se deslocava para o aluno – situado no nervo da ação educativa na relação professor aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva – na pedagogia tecnicista o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno papel secundário, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros objetivos imparciais (SAVIANI, 2012, p. 12-13).

Transformaram-se as bases teóricas que se assentaram as mudanças da educação, nas quais se nota uma relação imediata entre a economia e a educação.

²² “As afinidades eletivas de grupos que apoiaram o golpe e/ou, posteriormente, o prosseguimento da ditadura foram de fundamental importância para a definição de suas políticas, inclusive as educacionais. [...] Assim, a despeito da tendência estatista espontânea dos militares, políticas educacionais privatistas foram formuladas e implementadas como efeito de suas afinidades com o lado vencedor na luta pela LDB-61, inclusive e principalmente religiosos católicos, que foram estratégicos na preparação e efetivação do golpe de Estado de 1964, contra o ‘ateísmo marxista’” (CUNHA, 2014, p. 360-361).

Este sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho (SAVIANI, 2008, p. 296).

Além do ponto de vista mais racional sob a ótica do sistema capitalista brasileiro, imperou também um forte teor ideológico autoritário de cunho moralista permeando a educação. Num sentido de resignação²³ de uma sociedade corrompida ou a se corromper. Na constituição da história do Brasil misturava nas instituições o pensamento comtiano com preceitos cristãos. Desta maneira, é preciso ressaltar que essas concepções conservadoras, atreladas ao pensamento religioso, se articularam com questões de caráter político e passaram também a ter enorme influência sobre a modelo da educação, isto é, até mesmo no conteúdo que se aplicaria em sala de aula. Como aponta Cunha:

Apoiando-se nas tradições nacionais, a Educação Moral e Cívica teria por finalidade: a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus; b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana; d) o culto à pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e grandes vultos de sua história; e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade; f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do país; g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva visando ao bem comum; h) o culto da obediência à lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade (CUNHA, 2014, p. 369).

Diante disto, teve predominância a defesa de uma educação em prol dos interesses dos empresários da educação, da economia em crescimento e de um forte apelo moral de parte da Igreja Católica. Tudo isto ocorreu sob a égide de um

²³“A ideia da regeneração do indivíduo é essencial para o cristianismo, desde o início. A regeneração, isto é, o ‘nascer de novo’, apelo que o próprio Jesus teria feito aos discípulos, dependeria da graça divina, mas, principalmente, do esforço individual. Essa ideia foi incorporada pelo positivismo de Auguste Comte, que pretendeu substituí-lo pela Religião da Humanidade, de cuja Igreja ele foi o supremo sacerdote” (CUNHA, 2014, p. 368).

regime autoritário. Contudo, por meio de resistência política e social, a superação (em parte) deste período entrou em pauta com o retorno um novo período democrático.

1.4 A educação do período da década de 1990 a atual: redemocratização e a emergência da influência dos Direitos Humanos

Na década de 1990 houve uma reforma que abrangeu todos os níveis e modalidades da educação brasileira com forte interferência internacional por meio dos órgãos multilaterais e da persistência de intelectuais, políticos, sociedade civil e profissionais da área. Havia expectativa de promover grandes transformações no sistema educacional em promover uma construção mais democrática, como afirma Pinto (2002) referente ao I Congresso Nacional de Educação (CONED) realizado em 31 de julho de 1996, em Belo Horizonte, com a participação de cerca de cinco mil pessoas de 27 estados brasileiros, entre as quais havia profissionais da educação, professores, pais e alunos, foi estabelecido que seria tarefa de seus participantes elaborar um Plano Nacional de Educação de forma “coletiva e democrática” que buscasse “expressar a compreensão e a vontade coletiva da sociedade brasileira” (CNTE, 1996 apud PINTO, 2002 p. 118). Oposto a isto, se formou uma posição alinhada a uma perspectiva neoliberal responsável por barrar ou limitar significativamente as expectativas de avanços construídos coletivamente em relação à democratização da educação. Estas foram concretizadas na composição hegemônica centro-direita²⁴ que constituiu a esfera política da década de 1990.

Neste contexto era marcado por um dinamismo que se deu em consequência de mudanças no âmbito legal com a Constituição Federal de 1988 (CF-88) e a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996 (BRASIL, 1996) (CURY, 2002, p. 169). Tinha-se aí um contexto de atuação incisiva do governo Fernando Henrique Cardoso, o qual efetivou várias políticas educacionais. O seu governo

²⁴ Como bem retrata Pinto (2002, p. 12), a eleição do então presidente da república viu se desenhar uma conjuntura entorno de uma hegemonia centro-direita entre legislativo e executivo, que acabava por tencionar todas as mudanças sobre a educação em prol de políticas educacionais de caráter neoliberal.

empreendeu a prerrogativa de aprovar uma LDB-96 que não impedisse de levar adiante suas propostas na área educacional²⁵.

Outros desdobramentos da aprovação da LDB-96 resultaram no Plano Nacional de Educação (PNE). Apresentaram-se, assim, as estratégias das políticas educacionais em forma de leis e metas a serem cumpridas. Contudo, segundo Frigotto Ciavatta (2003, p. 122), “o Plano Nacional de Educação [PNE] da sociedade brasileira, à semelhança da LDB foi preterido pelo expediente questionável de o Executivo não respeitar sua precedência na entrada no Congresso”. O que se desdobrou em uma forma de organização da educação em que havia uma tendência de centralização das decisões no governo federal que passou a agir à revelia das necessidades dos entes federados municipais e estaduais.

A Constituição Federal de 1988 fez-se importante por imputar as determinações sobre a educação. Dessa forma, foi decisiva para todo um processo de reforma na educação.

A Constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assumisse esse conceito já no § único do art. 11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um *sistema único de educação básica*. (CURY, 2002, p. 169; grifos do autor).

É fundamental a definição do que deve ser entendido como educação de base. Segundo Cury, “a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (CURY, 2002, p. 170). A formação de um sistema de educação básica como um direito subjetivo de todo cidadão e posto nas determinações na Constituição Federal de 1988, na conjuntura daquele momento, foi aderida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Bem como havia grande comoção da

²⁵ “O infundável processo de tramitação da LDB (96) e, era uma estratégia para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional por decretos e outras medidas. [...] A demora do governo para aprovar projeto substitutivo do senador Darcy Ribeiro, que desfigurava o projeto dos educadores que tramitava na Câmara, também nada teve de inocente. Tratava-se de uma estratégia para, ao mesmo tempo, ir transformando esse substitutivo em projeto adequado aos interesses do governo e ir impondo sua política de ajuste pontual e tópico no campo educacional” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 93).

estrutura macroeconômica (de caráter internacional) como fomento para o desenvolvimento da educação²⁶. O governo se propôs a conduzir um modelo que em grande medida sobrevive até os dias atuais (CURY, 2002).

Neste escopo, Cury (2002, p. 171) chama atenção para o caráter federativo do Brasil, ou seja, um país em que sua estrutura jurídica, no modelo federativo e cooperativo, necessita que os entes federados trabalhem em cooperação e com uma relativa autonomia²⁷. Este modelo impõe para a educação a construção de um sistema por meio da organização dos entes federados em conjunto com uma determinada distribuição de competências²⁸. Como se pode observar, na prática desencadearam-se formas distintas de articulação e desdobramentos, compondo, assim, diferentes andamentos ao sistema educacional brasileiro, os quais poderiam favorecer um nível ou modalidade de ensino em detrimento de outro. Desta forma, durante o governo citado houve um notório favorecimento do ensino fundamental em relação aos outros níveis de ensino. Frigotto e Ciavatta dizem:

Com efeito, a educação infantil, a educação de jovens e adultos, a educação de nível médio e superior ficaram relegadas a iniciativas tópicas. A educação infantil, ou de 0 a 6 anos, foi delegada aos governos municipais ou às famílias, com a penalização da classe trabalhadora. A educação de jovens e adultos passou a se reduzir às políticas de formação profissional ou requalificação deslocada para o Ministério do Trabalho ou para iniciativas da sociedade civil. Na educação média, a política foi de retroceder ao dualismo estrutural entre o ensino médio acadêmico e técnico. No nível superior apostou-se deliberadamente na expansão desenfreada do ensino privado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 114).

²⁶ “Se nos anos de 1980 as relações estiveram hibernadas, nos anos de 1990 houve uma preferência do Banco [Mundial] pela educação, que é demonstrada pelo aumento dos percentuais de 2%, em 1980, para 29% entre 1991 e 1994” (SILVA, 2003, p. 295).

²⁷ “A Constituição fez escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão” (CURY, 2002, p. 172).

²⁸ “Mas, a Constituição, ao invés de criar um sistema nacional de educação, como o faz com o sistema financeiro nacional, com o sistema nacional de emprego ou como o faz com o sistema único de saúde, opta por pluralizar os sistemas de ensino (art. 211) cuja articulação mútua será organizada por meio de uma engenharia consociativa de e articulada com normas e finalidades gerais, por meio de competências privativas, concorrentes e comuns” (CURY, 2002, p. 173).

Este aspecto se deu em virtude da forma como foi disposto o financiamento da educação. “É o caso específico do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (FUNDEF), que alterou significativamente os padrões de oferta e de atendimento dos governos subnacionais” (CURY, 2002, p. 174; grifos do autor). Com isso, promoveu políticas públicas focalizadas no ensino fundamental ao tempo que o ensino infantil ficou por conta dos municípios e o ensino médio a custo maior dos Estados e do ensino privado. A educação se constituiu com forte atuação das principais decisões centralizadas no governo federal, ou seja, o poder de interferência e veto em muitas situações foram capazes de redirecionar as políticas da educação em favorecimentos das demandas do governo federal.

O que foi praxe nos governos de Cardoso o foi também nos governos que os precederam, como aponta Davies (2016) no artigo “*A Política Educacional Nos Governos Do PT: Continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB?*”. Neste artigo são demonstradas as semelhanças e as diferenças em relação aos dois governos, nos quais podemos incluir os governos Dilma (2010-2014-2015-2016) sem grandes riscos de cometer equívocos. O que se constata é que há muito mais semelhanças do que diferenças no discurso dos membros dos dois partidos. Pode-se perceber uma forte oposição, mas na prática política há grande convergência entre os últimos governos.

Acompanhado os dados e da análise apresentada por este mesmo autor, é fato que no governo do Partido dos Trabalhadores, PT, quantitativamente se tem maiores números de beneficiários, porém, qualitativamente pouco se progrediu (DAVIES, 2016). Portanto, a educação no pós-ditadura tomou novos contornos. Todavia, nos governos das décadas de 1990 em diante há uma tendência a favorecer políticas educacionais de concepção política e econômica neoliberais, no qual a teoria do capital humano se faz relevante. Do ponto de vista da política institucional nas suas estruturas sempre há brechas em que o debate promovido pela sociedade civil organizada, movimentos sociais e comunidades acadêmicas é enviesado e limitado em alcançar os resultados possíveis originários de suas participações no desenvolvimento das políticas educacionais (DAVIES, 2016).

Entretanto, como aponta Saviani (2013, p. 413) e como foi mostrado até aqui, várias correntes de pensamento contra-hegemônicas em defesa de práticas pedagógicas populares, como a metodologia Paulo Freire, ou de caráter

racional cientificista permeiam a educação na disputa pela política educacional. Pode-se tomar como exemplo disto a forte influência da proposta intitulada Pedagogia histórico-crítica na educação no Paraná subsídio das Diretrizes Curriculares da Educação Básica Sociologia (PARANÁ, 2008).

Podemos dizer que apesar dos grandes problemas atribuídos ao sistema educacional brasileiro, sobretudo se referimos ao período pós-ditadura militar de 1964 a 1985, a educação foi colocada em novas bases. Todavia, com a redemocratização abriram-se possibilidades de promoção de uma educação emancipadora²⁹. Na década de 1990 que, como ressalta Vivaldo (2009), viu-se emergir a preocupação em se pautar os Direitos Humanos na educação, o que se expressou na formulação dos Programas Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) em 1996, o PNDH II em 2002 e o PNDH 2009.

O PNDH (BRASIL, 2002b) inaugurou uma nova forma de promoção dos Direitos Humanos no Brasil, articulando o governo e a sociedade civil em torno de um marco referencial comum, este apoiado nas garantias constitucionais e em diversos tratados internacionais já ratificados pelo país. Também foram elaborados diversos Programas e Planos Estaduais e Municipais de Direitos Humanos o com objetivo de traduzir as respectivas especificidades locais das diretrizes do Plano Nacional (VIVALDO, 2009, p.15).

A educação em Direitos Humanos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNED), em 2006, tem como propósito:

[..] garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar. Democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos(as) na educação infantil, ensino fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica. É necessário concentrar esforços desde a infância, na formação de cidadãos(ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados (VIVALDO, 2009, p. 67).

Os argumentos acima expostos apontam os caminhos em que se expandiram as concepções sobre educação. Entretanto, a forma que desenvolveu a

²⁹ "Tais como, avanços na ampliação do acesso; na redução das desigualdades sociais de acesso; na permanência, com a elevação da quantidade de alunos que concluem o Ensino Médio; na ampliação do número de profissionais da educação" (SANTOS, 2013, p. 2).

educação na conjuntura política não permitiu muitos avanços na perspectiva da cidadania plena em valoração dos preceitos mais progressista dos Direitos Humanos³⁰. É interessante notar que se o critério não for muito rigoroso, sendo considerados somente os números de analfabetismo e inclusão do público geral na formação básica, notam-se posições como a do Banco Mundial que considera tais resultados como muito satisfatórios e ainda propõe a continuidade deste modelo e aprofundamento (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014, p. 1142).

Há na atualidade uma retração no avanço para o desenvolvimento de uma cidadania plena em relação aos princípios que podemos identificar ao defender a educação em Direitos Humanos³¹. Neste contexto estão enquadradas as mudanças educacionais pautadas no meado desta última década, ou seja, na qual a educação pode ser resumida a mecanismo que possibilita e habilita os indivíduos para a competência suficiente para a inserção no mercado de trabalho, a despeito da precariedade que este trabalho possa oferecer.

Vale ressaltar que, na conjuntura atual, parece emergir uma tendência autoritária de forte apelo antidemocrático, com discurso violento e intolerante especialmente contra as minorias³². Neste contexto, observou-se a reforma do Ensino Médio, qual foi decretada por Medida Provisória, a MP Nº 746, de 22 de setembro de 2016, pelo então presidente Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro, MDB (BRASIL, 2016)³³. Esta ação desprezou toda a articulação da sociedade civil organizada, ou seja, das comunidades acadêmicas, movimentos sociais, partidos e sindicatos, entre outros. Isto, diante da complexidade

³⁰ “A globalização econômica, em conjunto com as políticas neoliberais da década de 90, produziu um sério processo de dismantelamento das políticas sociais e, conseqüentemente, da responsabilidade do Estado no tocante à implementação dos direitos econômicos, sociais e culturais” (VIVALDO, 2009, p. 28).

³¹ “[...] nosso entendimento sobre educação como sendo este conceito, em si mesmo, um direito humano. É na educação como prática de liberdade, na reflexão, que o indivíduo toma para si seus direitos como fatos e realidade. O grande diferencial, neste momento, encontra-se no processo educativo, ou seja, na transmissão de conhecimentos anteriormente adquiridos em vivência social, que cada região ou país carrega consigo como história” (FERNANDES; PALUDETTO, 2010, p. 237-238).

³² “Ao longo destes últimos anos, o campo progressista assistiu perplexo, atrapalhado e inativo à reorganização e ao fortalecimento político das direitas. ‘Direitas’, ‘novas direitas’, ‘onda conservadora’, ‘fascismo’, ‘reacionarismo’... Uma variedade de conceitos e sentidos para um fenômeno que é indiscutível protagonista nos cenários nacional e internacional de hoje: a reorganização neoconservadora que, em não poucas ocasiões, deriva em posturas autoritárias e antidemocráticas” (GALLEGO, 2018, p. 11).

³³ Que tem como redação final a Lei 13415/17 (BRASIL, 2017c)

do tema e da falta de diálogo com a sociedade civil³⁴, revela os desafios que a educação tem de enfrentar na continuidade de governos intransigentes e autoritários.

O novo Ensino Médio promove a precarização das condições de trabalho do professor e a piora da qualidade de ensino dos alunos. Tal piora é visível quando, por exemplo, torna possível que pessoas com o dito “notório saber” ministrem aulas³⁵. Outro fator é a inserção do ensino a distância³⁶ aliado as prerrogativas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ao mesmo tempo em que faz a defesa do currículo baseado na competência, o faz para limitar a possibilidade da educação alcançar o desenvolvimento humano³⁷.

1.5 O ensino de Sociologia no Brasil desde os Anos 1920: espaço ou não para a expansão de um conhecimento crítico?

Neste momento vale ressaltar o raciocínio acerca de que o desenvolvimento da Sociologia como disciplina do ensino médio está intrínseco ao desenvolvimento da educação de forma geral. Desta maneira o que se diz é que os efeitos sociais, político e culturais que sofreram a educação na sua consolidação,

³⁴ “Do conjunto de participantes das audiências públicas, observa-se que há um equilíbrio numérico entre os que foram pró e os que foram contra a reforma, se somados órgãos de governo e pessoas ligadas ao setor privado e as ligadas aos movimentos sociais, entidades e setor público. Ainda que estivesse presente nas audiências públicas um número expressivo de críticos da MP, suas argumentações não foram ouvidas, conforme atestam o PL de Conversão nº 34/2016 e a Lei nº 13.415/2017” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 397).

³⁵ “Foram incluídas pela Lei 13.415 [...] novas categorias de profissionais da educação básica, a saber: a) profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino, para ministrar, exclusivamente na formação técnica e profissional, conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada. [...] faz-se referência ao termo notório saber, conceito jurídico indeterminado, que remete à experiência e prática profissional do docente. Diversos especialistas na área se pronunciaram pela inadequação da expressão profissional, pois desqualifica ainda mais a profissão de professor, já extremamente precária.” (MACIEL, 2019, p. 8)

³⁶ “Neste aspecto se faz presente também a mercantilização da educação básica que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação a Distância (EAD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional” (SILVA, 2018, p. 5).

³⁷ “A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma ‘formação administrada’, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia”. (SILVA, 2018, p. 11).

também afetaram a entrada e a permanência da Sociologia no ensino médio. No que concerne às políticas educacionais, as ideias e práticas pedagógicas que fizeram referência à educação, foram construídas a partir do século XX e XXI. As disputas ideológicas, os interesses econômicos, os modelos societários, que compõem grupos de interesses (políticos, econômicos, religiosos etc.), classes sociais e indivíduos, pautaram e pautam as disputas pelos currículos escolares. No intuito de identificar tais ideias e práticas pedagógicas que fizeram da Sociologia objeto de discussão.

Uma marca da Sociologia no ensino médio é a intermitência no currículo escolar. Ao longo de mais de um século grandes disputas promoveram idas e vindas na grade curricular. Era presente uma mediação feita por intelectuais na defesa da Sociologia no ensino médio, esta feita vezes como salvadora da nação, outras numa defesa mais realista. Oposto a isto, uma perspectiva ideológica pretendeu colocá-la como algo abominável, buscando anular sua presença no currículo por meio de sua descaracterização. Esta colocava a disciplina no patamar de ciência subversiva, sendo ela profana ou mesmo entendida não como uma ciência, mas como uma ideologia a serviço dos interesses políticos considerados revolucionários, como exemplo o socialista (GOMES, 2017).

Além do atraso na universalização da educação pública no Brasil, a Sociologia tem outros problemas, ou ao menos problemas mais agudos em relação à sua legitimidade como disciplina do ensino médio. Assim como a educação tinha/tem como grande desafio encontrar pontos comuns que permitam uma articulação acerca de um currículo educacional, a Sociologia, com a sua entrada nos currículos escolares, tinha o desafio de ser reconhecida como uma ciência com metodologia própria e um objeto definido. Neste quesito, distintas interpretações se fizeram presentes, como as perspectivas positivista, cristã e evolucionista. Estas disputaram o terreno ao qual se fundaria a disciplina e as Ciências Sociais (MEUCCI 2000).

A Sociologia tem sua primeira possibilidade de entrada no currículo escolar com a reforma proposta por Benjamin Constant em 1891, ao qual apresentou nesta reforma “a laicização dos currículos de todos os níveis escolares e o fim dos exames parcelares” (GOMES, 2017, p. 24). Contudo, após sua morte o projeto é desfigurado e não se realiza. Na década de 1920, como aponta Meucci (2000) que de fato a Sociologia ingressa no ensino ginásial e normal. No ensino básico, o mesmo acontece a partir da reforma de Rocha Vaz (1925) abrangendo a

sexta série do curso do ginásio para aqueles que pretendiam obter o diploma de bacharel em ciências e letras “Em 1925-8 são criadas cadeiras de Sociologia no Colégio Pedro II, na Escola Normal do Distrito Federal e na Escola Normal do Recife” (GOMES, 2017, p. 28).

Em 1931, a Reforma Francisco Campos manteve a Sociologia nas três ramificações em que se desdobrava o segundo ciclo do curso secundário. É neste período histórico que a disciplina começa a ganhar destaque, bem como, as disputas ideológicas e epistemológicas e as dimensões pedagógicas que a colocariam no currículo. Todas estas questões abriram um campo de disputa sobre o currículo escolar. O que se mostrou hegemônico neste período foi uma necessidade da inserção da sociedade brasileira na modernidade. Desta forma, a Sociologia teria como papel impulsionar o pensamento racional e científico, com efeito, para a conscientização à construção da nação (MEUCCI, 2000).

A concepção positivista (sob a máxima ordem e progresso) tinha enorme aderência no meio intelectual, uma vez que pairava no Brasil a percepção de uma desorganização social³⁸ ou mesmo de um desajustamento que tinha urgência em ser resolvido para que a nação pudesse entrar na modernidade. Tal sentimento poderia representar um atraso que seria ajustado com o desenvolvimento da nação. Assim, a sociologia seria um catalisador para um novo modelo de educação e como reformador da própria sociedade brasileira (MEUCCI, 2000, p. 32).

O evolucionismo Spenceriano, aliado ao pensamento organicista de Durkheim, fez parte do período de institucionalização da Sociologia no ensino básico. Como relata Meucci:

A ideia de uma sociedade que se difundira entre os primeiros pensadores sociais no Brasil tinha, assim, a feição de um imenso e complexo organismo onde todos seus membros cumprem igualmente e solidariamente funções importantes para sua sobrevivência (MEUCCI, 2000, p. 107).

³⁸ Meucci (2000) aponta que para alguns intelectuais (como Leão Freyre) da época a abolição da escravidão teria posto parte da população em desorientação, uma vez que, ao libertar os escravos, estes estariam também desprotegidos dos cuidados do seu proprietário, assim esses indivíduos careciam de serem civilizados por meio da educação e a sociologia tinha grande papel.

Tal pensamento fora condizente com a perspectiva de busca por uma sociedade harmônica que privasse uma reforma da sociedade, qual possibilitaria o desenvolvimento social e o progresso da nação. Ainda não tinham forças as teorias que apontassem contradições contundentes na sociedade.

O pensamento cristão também teve importante participação na consolidação da Sociologia como disciplina para educação básica. Importantes intelectuais participaram ativamente deste processo. Nesta abordagem, estes tinham a preocupação de fazer uma leitura sociológica da realidade social em que se preservassem os dogmas cristãos, Meucci apresenta:

Os intelectuais católicos acreditavam na possibilidade de adequação entre os ideais científicos e religiosos para a formulação da sociologia cristã. Serviam-se, para isso, dos argumentos neotomismo. Acreditam, de fato, que ciência e revelação eram aspectos de uma só verdade integral, que tonava inseparável a experiência científica da experiência religiosa. A verdade adquirida pelo homem e a revelada por Deus através da ciência eram, afinal, obras do mesmo deus (MEUCCI, 2000, p. 94.).

A mesma autora afirma que se desenhou uma proposta de produzir interpretações por meio de uma Sociologia cristã que em sua elaboração apresentava em seu escopo contribuições de autores clássicos da área. Entretanto a Sociologia cristã se defrontava com conclusões fundadas em dogmas religiosos ou mesmo fundamentadas em mitos da igreja católica, ou seja, perdia de vista os critérios da racionalidade científica, bem como não poderia passar pelo crivo da pesquisa empírica. Como cita Meucci:

Amaral Fontoura reproduz também os debates contemporâneos acerca do divórcio, do feminismo, do nacionalismo, dos deveres dos patrões e empregados, do direito dos trabalhadores. Procura, nestas discussões, apresentar as mais variadas perspectivas sociológicas e por fim, apontava como a perspectiva correta. A posição da Igreja católica acerca das questões que envolviam os temas (MEUCCI, 2000, p. 99).

Vale ressaltar que se fala, por ora, em autores que faziam as primeiras incurssões para a criação de meios/estudos que possibilitassem a consolidação da disciplina de Sociologia para nível médio e normal. Sobre a carência de dados e de um pensamento social brasileiro desenvolvido, nota-se que a Sociologia tinha aqui um papel salvacionista. Desta maneira, as perspectivas

teórica/metodológica as quais a Sociologia foi abordada, sendo positivista, funcionalista e evolucionista, tinha como pano de fundo a ideia de uma necessidade de promover uma reforma social pautada na integração nacional; no ajustamento dos indivíduos à um novo modelo de sociedade que estava emergindo; o adestramento das classes subalternas para superar a ignorância (aqui vale ressaltar a importância dos intelectuais ligados à defesa da Escola Nova) e/ou de formação de grupos da elite para o comando racional dos seus subordinados em uma sociedade moderna que tendia à industrialização e à urbanização.

Este primeiro período (1920-1940) de entrada da Sociologia enquanto uma disciplina do ensino básico e normal, foi influenciado em larga medida pela difusão dos cursos de ensino superior. “Foram inaugurados os cursos de graduação em Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política (1933), na Universidade de São Paulo (1934), na Universidade do Distrito Federal (1935) e na Universidade do Paraná (1938)” (MEUCCI, 2000, p. 10). Entretanto, segundo Gomes (2017, p. 30) as Ciências Sociais só ganharam características definidas como científicas na década de 1950 com a liderança de Florestan Fernandes. Até então era situada como uma pedagogia com fortes tendências ideológicas. Todavia, por ora vale destacar que para a construção de um espaço, de recursos e subsídios para a “consolidação” da Sociologia crítica no ensino básico e normal, foi fundamental³⁹ a presença de cursos de graduação que promovessem pesquisas e a produção ou melhoramento de materiais didáticos, ainda que mesmo em períodos intermitentes da Sociologia no ensino básico. Silva (2010, p. 19) sugere que a Sociologia no ensino médio e as Ciências Sociais em nível superior atuaram num processo de retroalimentação: se a Sociologia impulsionou as Ciências Sociais em nível de graduação, essa por sua vez possibilitou o aperfeiçoamento da Sociologia e abriu espaço para a consolidação recíproca destes dois níveis do conhecimento no âmbito institucional, bem como da formação de sociólogos.

Essa continuidade da ampliação dos processos de solidificação da Sociologia como ciência e como espaço de formação nos cursos de graduação e de

³⁹ “Embora no período seguinte, de 1942 a 1964, registramos uma inflexão da Sociologia nas escolas secundárias, os espaços de pesquisa e ensino nas universidades e centros de investigação que foram criados e patrocinados pelos governos estaduais e federal e por agências internacionais continuaram sendo ampliados. Nogueira (1981) considera que, de 1930 a 1964, ocorreu a formação da comunidade dos sociólogos” (SILVA, 2010, p. 20-21).

pós-graduação se estendeu durante as duas décadas da ditadura militar e após, com a redemocratização. Contudo, como afirma Silva (2010, p. 21-22) há que se pensar em como as condições para essa expansão foram potencializadas nos “anos dourados” (1925 a 1941).

No sentido de refletir sobre a perspectiva da Sociologia na década de 1950, notam-se os contornos aos quais esta disciplina moldou os critérios dos dias atuais. Fernandes foi sem dúvida uma referência neste momento histórico da Sociologia direcionada ao ensino médio. Ainda são de grande relevância as preocupações por ele colocadas, como se evidencia na situação apresentada no raciocínio a seguir:

Enquanto a tradição e o costume operam a ciências social e desnecessária. A ciências da sociedade emerge quando e onde o funcionamento automático da sociedade deixa de proporcionar ajustamento. A análise consciente e a coordenação dos processos sociais então se tornam necessárias (MANNHEIM, 1950, p. 175, apud FERNANDES, 1976, p. 106).

A partir, deste pensamento Fernandes (1976) desenvolve reflexões sobre uma Sociologia que se apresentava como uma possibilidade para ocupar um papel importante na educação brasileira, bem como, na sociedade como um todo:

O ensino de ciências sociais no curso secundário seria uma condição natural para a formação de atitudes capazes de orientar o comportamento humano no sentido de aumentar a eficiência e a harmonia de atividades baseadas em uma compreensão racional das relações entre os fins, em qualquer setor da vida social (FERNANDES, 1976, p. 106).

Para Fernandes (1976) o grande desafio na defesa de uma Sociologia crítica e concernente com os problemas da realidade do Brasil estava na necessidade de transformação da educação como um todo, e, apenas desta forma a Sociologia poderia dar a sua contribuição. O autor aponta que o entendimento sobre a educação, a Sociologia se organizava em concepção humanista, literária e de forma propedêutica, a não possibilitar uma formação técnica de uma racionalidade que permitissem aos educandos a compreensão da realidade social brasileira. A Sociologia, assim, apresentava um ensino que denominava de “aquisitivo e estático”. Na prática Fernandes (1976) estava propondo repensar a Sociologia para o ensino secundário (atual ensino médio) reformulando sua prática pedagógica e a

concepção ideológica. Tudo isso acompanhado por alterações na educação, tais como vinham sendo propostas pelos defensores engajados ao movimento escola novista.

Outro elemento da Sociologia neste período, ressaltando para o período da ditadura de Getúlio Vargas, se dava em apelo a um ensino que fomentasse uma ideologia fascista, como cita:

Assim a Reforma Capanema propunha práticas educativas que tinham como objetivo a formação de uma ideologia fascista e a composição de uma nova elite disciplinada, católica e masculina, preocupada em garantir a ordem e o patriotismo (GOMES, 2017, p. 35-36).

Apesar da Sociologia ter despontado como uma possibilidade de inserção no ensino secundário e normal e ter impulsionado no mercado da educação a produção didática, como de manuais de sociologia, e influenciado na implementação de cursos de graduação em Ciências Sociais, como aponta Meucci (2000), já em 1942 com a reforma de Gustavo Capanema, a Sociologia é suprimida do currículo e só retorna como optativa em 1961, com a LDB-61.

Vale destacar, que a LDB-61 não representava grandes avanços para a educação no Brasil. Entretanto, em grande medida, foi a própria legitimação de um sistema de ensino que tinha como propósito dismantelar as iniciativas de promoção de uma educação pública, laica, universal, obrigatória e gratuita. Sob influência dos conhecimentos cristãos, perderia peso, principalmente no que referiria a laicidade a educação e do controle das diretrizes passarem para o Estado que ganhava mais força. Os empresários da educação, como revela Cunha, também perderiam terreno, especialmente no que diz respeito a exploração dos recursos financeiros transferidos do Estado para executores privados da educação.

Contudo, neste contexto, se dá o golpe militar de 1964. Com poder quase indiscriminado, o governo utilizou de mecanismos autoritários para implementar um novo modelo de educação, formatado numa pedagogia tecnicista e estruturado financeiramente e ideologicamente a partir dos interesses de grupos de elites empresariais e dos interesses dos militares no Estado. Assim, a educação ficou refém de um emaranhado de teorias conspiratórias que visavam controlar a ordem. Estas se fundamentaram, segundo Silva e Bartholo, (2017) em três bases culturais sociopolíticas, que foram se consolidando no Brasil e que podem ser

entendidas como um catalisador dos interesses sociopolíticos das elites dominantes daquele momento. Sendo: o catolicismo que se viu em um suposto avanço do comunismo no Brasil um inimigo a ser combatido, pois em âmbito internacional, já tivera grandes conflitos entre si, tal quais os fundamentos materialistas que embasaram o comunismo no que se refere ao entendimento da sociedade, colocou em questão explicações e interesses defendidos pelos cristãos. O nacionalismo que desde o surgimento da preocupação em pensar nossa sociedade sob as bases das Ciências Sociais fundado em correntes de pensamentos positivista, funcionalista e evolucionista, vira nas ideias de um avanço do comunismo em nossa sociedade um perigo eminente. O liberalismo, por sua vez, foi mais cauteloso em relação a forma como se construía o embate ao comunismo, uma vez que sua oposição se dava principalmente sob a acusação de corromper as liberdades da sociedade de mercado. Neste sentido se encontrou na contradição da cultura sociopolítica marcada pelo autoritarismo do qual se estruturava os governos, qual era contornado com um liberalismo que preservava nichos de privilégio assim adaptáveis às elites brasileiras.

Do ponto de vista socioeconômico, o novo modelo educacional tinha a função “adequada para atender a todas estas determinações econômicas que vinham aumentando dentro do país” (PERUCCHI, 2009, p. 33). Neste formato, todo e qualquer pensamento que pudesse questionar a ordem ali expressa era visto como subversivo. Neste contexto as disciplinas das Ciências Humanas se tornaram alvo primordial, tais como História, Geografia, Sociologia, Filosofia, entre outras. Como aponta Perucchi, (2009) a Sociologia vinha ganhando espaço de ciência crítica na sociedade brasileira. Esse período focou na censura do ensino crítico da realidade. “Nessa circunstância a Sociologia de cunho mais crítico fica completamente desterrada, sendo substituída por outras disciplinas que contribuíam mais efetivamente para uma dominação ideológica dos dirigentes capitalistas” (PERUCHI, 2009, p. 16). Em seu lugar instituiu-se a Educação Moral e Cívica (EMC) e a Organização Social e Política Brasileira (OSPB).

Por fim, para coroar este momento obscuro em que o ensino de Sociologia para o ensino médio, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei federal 5.692, no ano de 1971). “Essa Lei buscava dar à formação educacional um cunho profissionalizante para assim atender as indústrias e demais serviços que pediam força de trabalho numerosa e barata” (PERUCCHI,

2009, p. 33). Assim, a Sociologia crítica da realidade sob a égide da educação da ditadura militar de 1964 via-se excluída do currículo do ensino médio, uma vez que, dentro da lógica tecnicista e da censura do pensamento racional e problematizado, foi desconfigurada a sua natureza.

Na década de 1980, com a ditadura militar perdendo força política, o processo de redemocratização presente na pauta política e a possibilidade de resistência ao autoritarismo, percebeu-se a busca pela reestruturação da educação e, em específico do ensino de Sociologia. Apesar de a Sociologia ter emergido no Brasil como uma disciplina que visasse a adaptação dos indivíduos a ordem social das classes dominantes, sua natureza de ciência que busca a compreensão da realidade é o impulso que a coloca, em determinadas condições como uma resistência a pensamentos ideológicos já desprendidos de qualquer lastro com a sociedade no período.

As condições que se apresentaram no período a partir da década de 1970, a defesa de uma sociedade democrática (sendo em uma posição crítica de democracia ou a favor de uma democracia formal) e de contribuições de vários pensadores da área das Ciências Humanas e críticos da realidade⁴⁰, possibilitaram a defesa da Sociologia como uma disciplina crítica importante para a formação de sujeitos conscientes de sua atuação numa sociedade democrática. Neste sentido, diversos atores sociais se posicionaram favoráveis à reinserção da mesma como disciplina obrigatória para o ensino médio (SILVA, 2010). A mesma autora expõe que vários estados brasileiros incluíram a Sociologia no ensino médio entre as décadas de 1980 e 1990 e a partir da LDB-96 o país todo caminhava nesta direção (SILVA, 2010, p.26).

1.6 O ensino de Sociologia no Brasil a partir da década de 1990 e os espaços crescentes para os conteúdos críticos: conhecimento e questionamento da realidade social

⁴⁰“[...] começam a aparecer cada vez mais na televisão e na grande imprensa, como também participam de várias associações, como partidos políticos e sindicatos. A participação de antropólogos, cientistas políticos e sociólogos nesses espaços e na mídia visava atender às demandas de um público interessado em compreender temas como os movimentos sociais, as instituições políticas, a questão agrária, os movimentos culturais e a questão feminina” (SANTOS, 2002, p. 53).

Vários percalços foram colocados para a reinserção definitiva da Sociologia no currículo do ensino médio. Sendo o mais relevante a forma como os entendimentos sociológicos e filosóficos aparecem como saberes necessários para a aluno ao exercício da cidadania na LDB de 1996. Neste sentido, a Sociologia e a Filosofia enquanto disciplinas do ensino médio aparecem de forma oblíqua, portanto, poderiam ter seus conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar. Assim, a participação das mesmas no currículo escolar poderia ser diluída nas diversas disciplinas.

Todavia, após aprovação da LDB-96, a Sociologia ganhou espaço no currículo escolar⁴¹ o que se concretizou diante o processo de normatização da LDB-96, principalmente no que se refere ao artigo 36 inciso III em que define como obrigatório o domínio de conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Sobre isto, várias discussões são realizadas e documentos produzidos. Como aponta Silva,

A regulamentação desse artigo deu-se com muita discussão e reflexão no interior do Conselho Nacional de Educação. A primeira regulamentação materializou se nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98. Tais Diretrizes pretendiam que os sistemas de ensino estaduais estruturassem seus currículos de maneira mais flexível e que organizasse os saberes por áreas e não por disciplinas. Por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) de 1999 propunham a divisão por grandes áreas, incluindo a Sociologia e a Filosofia nas Ciências Humanas e suas Tecnologias. [...] Em 2003 se inicia um processo de reestruturação dos PCNEM, a partir do documento do MEC, de 2004, intitulado Orientações Curriculares do Ensino Médio, demonstrando um novo patamar de definições de princípios para a reformulação curricular e, conseqüentemente, para o ensino de Sociologia (SILVA, 2010, p. 29-30)

Entretanto, apesar da Sociologia conquistar um espaço no currículo escolar, grandes desafios precisavam ser enfrentados. Do ponto de vista das

⁴¹ Para cada ganho de espaço, outras demandas surgiram, tais como: necessidade de diretrizes e orientações para seleção de conteúdos e métodos de ensino, materiais didáticos, professores capacitados, incremento nas licenciaturas dos cursos de Ciências Sociais, espaços de formação continuada nas universidades, elaboradores de questões para as provas de vestibulares, concursos públicos para professores da disciplina, professores de Sociologia para as burocracias educacionais, entre tantas outras demandas e desafios que se multiplicaram a partir dessa expansão crescente após 1996 (SILVA, 2010).

orientações institucionais se podem ver alguns desdobramentos que caminham num sentido de disputas dos objetivos das metodologias ao qual a Sociologia deveria ser colocada. Desta forma, as organizações da sociedade civil acadêmica e institucional política atuaram e atuam na construção das orientações da disciplina para o currículo do ensino médio.

Para isto, se faz necessário entender o lugar da Sociologia no ensino médio. Casão e Quinteiro (2007) ao analisar as PCN (BRASIL, [1999a]) e OCN (BRASIL, 2006), perceberam grandes diferenças entre elas, sendo que aparece implícita⁴² e/ou explícita a importância que tais documentos atribuem à Sociologia como disciplina obrigatória no ensino médio.

No que diz respeito os PCN (BRASIL, [1999a]), no entendimento de garantir autonomia das escolas, expõe que a Sociologia deva aparecer em projetos, programas e em outras disciplinas, como, Geografia, História, entre outras (CASÃO; QUINTEIRO, 2007). Há uma diferença qualitativa em relação a OCN (BRASIL, 2006) se olhar para os próprios envolvidos na sua construção, como aponta:

Enquanto os agentes responsáveis pela realização dos PCN, na grande maioria, não têm formação específica em Ciências Sociais, os consultores e leitores críticos das OCN além de serem professores e pesquisadores da área, são comprometidos com esta batalha da obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio (CASÃO; QUINTEIRO, 2007, p. 233).

Observa-se que na OCEM (BRASIL, 2006) havia o argumento que as disciplinas escolares em geral e principalmente as Ciências Humanas (Geografia, História, entre outras) já incorporavam estudos das Ciências Sociais. Desta forma, se dava o discurso de que a Sociologia e a Filosofia já eram contempladas. Apontava (OCEM) que na realidade não é verdade se compreende que as especificidades das preocupações e formas de abordagem que se faz por meio destas disciplinas não estão presentes integralmente em outras. Como vemos:

[...] quando uma narrativa históricográfica ou a descrição geográfica traz os fatos sociais para o contexto dos “seus” temas, não percorre todas as consequências nem apresenta todos os pressupostos das

⁴² “O próprio título das OCN: ‘Sociologia’, se comparado ao título do PCN – ‘Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política’, nos demonstra esta intenção do documento de 2006 regulamenta a Sociologia em nível nacional” (CASÃO; QUINTEIRO, 2007, p. 233)

teorias das Ciências Sociais. Muitas vezes é quase uma transcrição indevida dessas teorias, mas que nunca ocorre com a paciência e a especificidade própria das Ciências Sociais, uma vez que o que está em causa é preservar a linguagem, a metodologia e o objeto peculiar dessas ciências (História e Geografia) (BRASIL, 2006, p. 111-112).

A dimensão pedagógica em que estruturava as PCN, também fazia necessária ser questionada se tratava de uma perspectiva a partir do desenvolvimento de competências das demandas dos alunos. Como aponta:

Pode-se aqui inferir uma característica da pedagogia das competências que é o aluno ser o sujeito do conhecimento pois depende da demanda dele e de sua experiência cultural, o melhor (conceito/conteúdo) que será trabalhado pelo professor. Em várias outras passagens do documento, encontramos o termo “desenvolvimento de competências”, que transforma o papel do professor de “transmissor de conteúdos” para o de “facilitador” no processo de desenvolvimento. Dentro deste discurso flexível da pedagogia das competências, podemos perceber também a diminuição de importância atribuída ao professor e mais especificamente ao professor de Sociologia formado em Ciências Sociais (CASÃO; QUINTEIRO, 2007, p. 232).

Nesta chave o papel da Sociologia poderia ser trabalhado de forma interdisciplinar e teria como norte promover debates em torno do desenvolvimento das noções básicas de conhecimentos importantes para o exercício da cidadania. Além disso, as PCNs (PCN e PCN+) estruturavam os conteúdos de forma a deixar pouco espaço de mobilidade no currículo, como afirma Tomazi:

Uma outra crítica é que nestes documentos (PCN's e PCN+) há uma proposta de se colocar conteúdos dentro de eixos fundamentais ou de conceitos estruturadores, entretanto, isso põe os conteúdos dentro de uma camisa de força. Note-se que os PCN's indicam como eixos fundamentais a relação entre indivíduo e sociedade e a dinâmica social. Já os PCN+ indicam os conceitos estruturadores: cidadania, trabalho e cultura. Estes eixos ou conceitos estruturadores são arbitrários e em nenhum momento se explica porque estes e não outros (TOMAZI, 2007, p. 591-592).

As OCEM (BRASIL, 2006), por outro lado, além de ressaltar a importância da obrigatoriedade da Sociologia dentro de suas especificidades, (linguagem, metodologia e objeto), propõe um olhar crítico em relação aos

conteúdos⁴³ que a disciplina deveria trabalhar no ensino médio. Com isso, ainda se buscava explicitar o contexto em que se dispunha a institucionalização, bem como, em proporcionar suporte para o professor, sem que para isso demarque conteúdos fixos que acabariam por engessar a grade curricular e prejudicar a autonomia do mesmo. Desta forma expõe:

Partimos de dois fundamentos, princípios, perspectivas ou de uma disposição necessária para o desenvolvimento do ensino da Sociologia no Ensino Médio: *o estranhamento e a desnaturalização*. Se o primeiro é um elemento presente em todo o discurso científico, o segundo está mais ligado às ciências humanas. Depois disso, optamos por indicar aos professores não um esquema fechado, mas três pressupostos metodológicos que articulados serviriam para orientar o professor na construção de seu programa: teorias, conceitos e temas. Nenhum deles deve ser pensado separadamente, pois eles são fundamentais para se desenvolver a disciplina Sociologia no ensino médio. Indicamos em cada caso as vantagens e desvantagens de utilizar qualquer um deles (TOMAZI, 2007, p. 592; grifos do autor).

No processo de estruturação da Sociologia, no que se refere à pretensão de colocá-la como uma ciência crítica, a busca por aprimorar adensa, no Paraná por exemplo, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – sociologia - (DCE) (BRASIL, 2008). Apropria-se das orientações das OCEM (BRASIL, 2006), moldam suas diretrizes, organizando em conteúdos estruturantes e em conteúdos básicos. Desta maneira, seguindo a lógica colocada na OCEM (BRASIL, 2006), aponta caminhos possíveis, permitindo aos professores adequarem as suas práticas pedagógicas aos seus respectivos contextos regionais.

Outro ponto relevante no que se refere ao espaço angariado para a Sociologia em nível médio é sem dúvida a produção de materiais didáticos. Segundo Meucci (2000) a Sociologia revela a importância dos manuais e sua formatação e impulsão da disciplina no ensino médio e também influencia na instituição de cursos de Ciências Sociais em nível de graduação⁴⁴. Nesta mesma linha aponta que o

⁴³ “Não se pode entender que entre os 15 e os 18 anos, após oito, nove, 10 anos de escolaridade, o jovem ainda fique sujeito a aprender ‘noções’ ou a exercitar a mente em debates circulares, aleatórios e arbitrários. Parece que nessa fase de sua vida a curiosidade vai ganhando certa necessidade de disciplinamento, o que demanda procedimentos mais rigorosos, que mobilizem razões históricas e argumentos racionalizantes acerca de fenômenos naturais ou culturais” (BRASIL, 2006, p. 109).

⁴⁴ “[...] entendemos que os primeiros manuais de sociologia são parte valiosa do processo de institucionalização de uma disciplina. Em tempo: é importante compreender que o processo de institucionalização de uma nova disciplina científica é composto por um complexo de iniciativas

ensino desta disciplina, no decorrer de sua presença na escola no ensino secundário e normal e atualmente no ensino médio, fomenta pesquisas em nível superior, bem como a produção de materiais didáticos. Assim, como o ensino de Sociologia é lugar por excelência de absolvição dos licenciados em Ciências Sociais, há uma relativa correspondência recíproca entre essas áreas de conhecimento.

A atualidade tem aberto um importante mercado editorial de produção didática para ensino de Sociologia, principalmente após sua obrigatoriedade no currículo em 2008⁴⁵. Isto fomentou a produção dos livros didáticos, uma vez que estes estão submetidos às exigências PNLD, bem como a necessária escolha dos livros que serão utilizados em salas de aulas por partes dos professores. Estas implicações nos permitem pensar que com aumento da exigência presente nos editais PNLD dos últimos anos, conseqüentemente aumenta a qualidade dos respectivos livros aprovados, como aponta Meucci (2014) e Desterro (2016) ao analisar o processo de filtro para seleção dos livros didáticos. Por outro lado, Desterro (2016) afirma no primeiro capítulo "*Para uma análise do conhecimento escolar nos livros didáticos de sociologia*", no tópico "*O Programa Nacional do Livro Didático*" que ao tempo que se tem maior possibilidade de incremento na qualidade dos livros didáticos, tende a produzir uma homogeneização dos conteúdos e a dificuldade de sua renovação⁴⁶.

A interdisciplinaridade entrou nos critérios de avaliação dos livros didáticos de PNLD a partir de 2015. Todavia, somando a discussão da descentralização e centralização dos conteúdos curriculares neles apresentados, como outro imbróglio que se apresenta, por um lado, a interdisciplinaridade é

destinadas à definição intelectual e institucional da nova área de conhecimento. Protagonizado por diferentes grupos da sociedade, interessados no domínio sobre a nova área, o conjunto de esforços que compreendem o processo de institucionalização de uma disciplina nova exige, por um lado, a definição da singularidade dos campos teórico, conceitual e de investigação e, por outro, a construção de uma estrutura capaz de permitir a produção e a divulgação do conhecimento" (MEUCCI, 2000, p. 6).

⁴⁵ Faz necessário apontar que esses avanços correm risco de retrocesso, uma vez que a obrigatoriedade da disciplina não consta na atual BNCC, bem como, ainda não se sabe o impacto do Novo Ensino médio para a Sociologia, como se aponta na página 82 deste trabalho.

⁴⁶ "Uma vez que a Sociologia passa a fazer parte do PNLD, as discussões sobre os conteúdos que devem ser ensinados no Ensino Médio são elevadas a um novo patamar, pois além dos critérios gerais, a avaliação desce aos critérios específicos de cada área do conhecimento e de cada disciplina dentro das áreas. Isso, por um lado, pressupõe a própria validade desta forma de integração curricular por áreas do conhecimento. Por outro lado, acelera e condiciona os debates sobre os conteúdos que a Sociologia deve trabalhar no Ensino Médio, bem como sua forma" (DESTERRO, 2016, p. 37).

resultado importante de diálogo entre as disciplinas do ensino médio. Desta forma, apresentar um enriquecimento do conteúdo a ser trabalhado pode também apresentar uma simplificação da especificidade da Sociologia retirando assim sua identidade (DESTERRO, 2016).

1.7 A disciplina de Sociologia na escola hoje

A percepção que se tem é de que a disciplina de Sociologia disputa a mais de um século um espaço na grade curricular. Ganha espaço na discussão sobre o currículo escolar o que já não pode ser ignorado, isto no que se refere a sua presença nos conteúdos dos currículos escolares, nos documentos oficiais, legais e orientadores, na construção de materiais didáticos e principalmente na constituição de uma identidade. Os apontamentos apresentados neste capítulo atesta isso. Todavia, ainda parecem frágeis tais elementos, especialmente os que dizem respeito às políticas educacionais em função da consolidação da disciplina na grade curricular.

Ainda, no concernente ao reconhecimento do ensino de Sociologia a importância da atuação dos professores no sentido da promoção de uma escola democrática, expõe Desterro:

Porém, dizem Meucci e Bezerra, o processo de delineamento do currículo ocorre numa trama institucional de ações que ultrapassam as instâncias mencionadas acima, pois envolve a atuação de outros agentes e instituições, bem como o trânsito complexo entre o Ministério da Educação e suas autarquias, as universidades, as editoras e as escolas (DESTERRO, 2016, p. 43).

O que se nota é que apesar dos impasses que permeiam a institucionalização e a constituição da Sociologia como disciplina fundamental para o ensino médio, esta tortuosa caminhada em vários aspectos e frentes de atuação, como na construção de diretrizes, da produção didática, nas pedagogias de ensino e nas disputas institucionais, o fomento ao debate da disciplina no ensino médio promove correlações importantes com problemas da realidade social e disputam espaço no campo da política de educação. O mesmo ocorre com as percepções sobre sua presença, forma de atuação ou mesmo a extinção da mesma da grade

curricular. Nesta medida que vem adensando esta pesquisa⁴⁷, com o olhar para Sociologia nas escolas, sua presença, a percepção dos alunos e dos professores e também trabalhos que propõem analisar e/ou sugerir conteúdos para a disciplina.

Mota (2005), por sua vez, analisou a percepção dos professores em relação ao ensino de Sociologia e revela diferentes entendimentos em relação aos propósitos que deveriam nortear. A formação crítica e cidadã era aspecto central, sendo que acerca das respectivas perspectivas, “uma é divorciar as ciências entre as que ensinam a pensar e as que ensinam a fazer. (...) Outra consequência é associar a sociologia e o seu ensino diretamente à transformação social” (MOTA, 2005, p. 105).

O autor entende que:

Uma infraestrutura epistemológica proporcionada pelos conhecimentos sociológicos pode, certamente, sensibilizar o olhar para a compreensão e atuação sobre os fenômenos sociais. Pensar sobre e compreender o mundo social é importante para dar-se conta de situações de opressão, preconceito, injustiça, bem como visualizar outras possíveis; não significa, no entanto, mudança imediata e linear da realidade e da própria pessoa que a estuda e interpreta (MOTA, 2005, p. 106).

Numa outra posição, na pretensão de entender a percepção dos jovens sobre a Sociologia no ensino médio de escolas públicas e privadas, Moura (2012) desenvolve uma pesquisa que buscou dar voz a este grupo social. Como resultado, percebeu que a Sociologia afeta os jovens de formas diferentes, variando de um conhecimento importante para melhorar a forma como lidar com experiências cotidianas em sociedade. Como aponta o autor:

As falas dos grupos trouxeram a importância do respeito ao outro, a união entre as pessoas, a compreensão das atitudes dos indivíduos e integração. Essas falas foram verificadas principalmente nos grupos da escola privada, o que nos permite inferir que estão relacionadas à concepção de ensino da instituição, por tratar-se de uma escola católica (MOURA, 2012, p. 110).

⁴⁷ Gomes (2017) numa pesquisa que faz a leitura de teses e dissertações sobre a sociologia no ensino médio entende que “Nossa pesquisa nos permite afirmar que há um aumento na produção de pesquisas, eventos, materiais e grupos de discussões sobre o ensino de Sociologia, mas, em relação a uma maior interação entre o Bacharelado e a Licenciatura ainda são necessários mais estudos. Isso demonstra, apesar de tudo que temos avançado, os percalços que ainda temos na direção de consolidar uma comunidade de pesquisadores sobre o ensino da disciplina” (GOMES, 2017, p. 17).

. Como também de proporcionar conhecimentos que favoreçam o exercício da cidadania, sendo numa perspectiva mais crítica ou como propaganda Assim diz o autor:

Numa análise dialética das falas observadas nos debates dos grupos focais, é possível verificar a adaptação dos sujeitos verificada na reprodução de discursos como também a possibilidade da produção de uma consciência verdadeira. A consciência do valor que atribuem aos movimentos sociais, como o movimento estudantil, movimento feminista e o movimento gay, está presente nos relatos dos sujeitos das duas escolas, como reconhecimento dos direitos individuais e valorização da diversidade (MOURA, 2012, p. 119).

Desta maneira, uma interpretação das falas dos jovens Moura (2012) revela que a Sociologia proporciona uma dimensão crítica da realidade, como aponta um jovem acerca do entendimento da política e das formas de atuação para sua transformação. As falas dos jovens revelam que a Sociologia possibilita conhecer a política e proporciona um patamar mais elevado para se colorarem diante de seus conflitos. Assim uma jovem ressalta a importância de entender sobre cidadania: “então, eu acho que o mais importante é a cidadania porque você sabe o que pode e o que deve para entender, pra você poder viver uma vida de qualidade com a política e a sociedade” (MOURA, 2012, p. 105). Ainda “conhecer um pouco mais sobre a política e a formação de uma nação”⁴⁸ (MOURA, 2012, p. 104).

1.8 A sociologia como um direito e promotora de direitos

Neste contexto, a cidadania entendida como condição por excelência para que os direitos se façam realidade é vista por professores e alunos como objeto da disciplina de Sociologia. Nesta chave, conhecimento crítico dos fenômenos que permeiam entendimento dos Direitos Humanos, em específico a segurança pública. Isso não implica um conteúdo a ser acrescentado na disciplina, os Direitos humanos já são presentes teóricos conceitualmente no objeto de estudo da sociologia.

⁴⁸ Aluno 1 grupo focal 1

Noutra faceta, pensar a segurança pública na perspectiva dos direitos a partir do ensino de Sociologia e dos Direitos Humanos refere-se ao papel que esta disciplina tem na educação. Ressalta-se a transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Parte-se do entendimento de que a constituição da sociedade brasileira se fez sob o manto de extrema violência, sendo, por exemplo: o racismo⁴⁹, um fenômeno social no qual o não entendimento equivale a não compreensão da constituição do povo brasileiro. A escravidão que foi base da construção da nação se legitimava por critérios racistas, quais podem ser aplicados para entender a taxa de homicídio dos negros no país hoje. Sem o entendimento sociológico do racismo não se entende os efeitos das desigualdades da violência sofrida contra as pessoas em relação à cor/raça.

Também a disciplina de Sociologia, numa perspectiva de potencializar transformações na sociedade, a conscientização é sem dúvida uma ferramenta imprescindível. No caso deste trabalho, a discussão sobre a segurança pública sob o prisma dos Direitos Humanos. Se para muitas pessoas o entendimento que todos devem ter direito ao julgamento justo, isto em observância aos Direitos Humanos, tal afirmação não faz parte do repertório de grande parte da população brasileira. Como afirma Vivaldo (2009, p. 41), “a outra deturpação refere-se à identificação entre Direitos Humanos e ‘direitos dos bandidos’, especialmente aqueles vindos das camadas populares”. Este entendimento deturpado tem a possibilidade de ser alterado a partir do entendimento crítico da realidade social, ou seja, dos Direitos Humanos. É fundamental para uma sociedade justa e um dos critérios para sua efetivação o reconhecimento social dos direitos de todos.

Na realidade, apesar dos avanços, ainda são incipientes as pesquisas que possam mostrar com solidez o significado da Sociologia no ensino médio. Contudo, parece que tem aumentado o número de pesquisas que abordem este tema, o que demonstra que a disciplina ainda não consolidou um espaço definitivo enquanto obrigatória. Todavia, já se tem uma boa imagem do que se pode dizer de um significado da Sociologia: uma disciplina para cidadania e como um direito da própria essência desta na perspectiva dos Direitos Humanos. Isto seja

⁴⁹ “Os negros e seus descendentes foram destituídos até mesmo de personalidade jurídica, uma vez que não eram concebidos como ‘pessoas’, mas sim como ‘propriedades – coisa’” (BENEVIDES, 2004 apud VIVALDO, 2009, p. 39).

num contexto mais crítico de desnaturalização e estranhamento dos fenômenos sociais à luz dos conhecimentos das Ciências Sociais e como elemento fundamental para o pleno desenvolvimento do ser humano.

2 OS DIREITOS HUMANOS E A EDUCAÇÃO

2.1 Uma interpretação dos Direitos Humanos para a educação

Historicamente as práticas e procedimentos em observância aos Direitos Humanos são objetos de intensos conflitos e interpretações. Vale destacar algumas reflexões presentes nesta discussão de modo a posicionar qual entendimento é empregado neste trabalho. Desta forma, Vivaldo (2009) afirma que estamos diante uma crise nas referências de novos modelos de sociedade ou de política, tal como da revolução (comunista) e do socialismo. Diante as forças avassaladoras e destruidoras de direitos do neoliberalismo, muitos reconhecem os Direitos Humanos como uma linguagem progressista que abre caminhos emancipatórios. Como expõe o autor:

Direitos Humanos vão se transformando na linguagem da política progressista, ao mesmo tempo em que crenças no socialismo e na revolução enfrentam uma crise aparentemente irreversível. *As forças progressistas recorrem aos Direitos Humanos para reinventar a linguagem da emancipação.* A questão consequente é estabelecer quais as condições necessárias para que os Direitos Humanos possam ocupar o vazio ideológico deixado pelo socialismo, e transformar-se, de fato, em processos emancipatórios e progressistas (VIVALDO, 2009, p. 29; grifos do autor).

Um problema sempre presente é como os direitos inscritos nos Direitos Humanos podem ser incorporados na política e na cultura de uma determinada sociedade. Para Bobbio, a questão mais importante que se coloca é a respeito de sua concretização. Como cita:

O problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é a sua natureza e o seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (BOBBIO, 1992, p. 25).

Todavia, a forma de organização da sociedade, em especial na globalização, tem provocado grandes desafios para encontrar os termos que estabeleçam os sentidos em que podem ser empregados os Direitos Humanos.

Boaventura de Sousa Santos (2006) defende que se pense nas condições em que se colocam as diversas formas de cultura encontradas no mundo e as diferentes percepções que devem ser equilibradas para que encontrem pontos reconhecíveis de consenso político. Para Vivaldo (2009), um bom entendimento desta questão é trazido por Santos (2006), como demonstra:

[...] por sua vez, defende uma concepção multicultural dos Direitos Humanos inspirada no diálogo entre as culturas, compondo, assim, um multiculturalismo emancipatório. O multiculturalismo seria uma pré-condição de relação equilibrada e que potencializaria a competência global e a legitimidade local, constituindo, então, os dois atributos de uma política contra-hegemônica de Direitos Humanos no nosso tempo. O autor defende a necessidade de superar o debate sobre universalismo e relativismo cultural, a partir da transformação cosmopolita dos Direitos Humanos. Na medida em que todas as culturas possuem suas próprias concepções de dignidade humana – incompletas - haveria que se aumentar a consciência dessas incompletudes culturais mútuas, como pressuposto para um diálogo intercultural. A construção de uma concepção multicultural dos Direitos Humanos decorreria exatamente deste diálogo intercultural (VIVALDO, 2009, p. 25)

O autor redireciona os objetivos dos Direitos Humanos de forma cosmopolita. Neste sentido se traz ao centro do debate o entendimento da busca de políticas que sejam universais e que procurem o reconhecimento da relatividade inerente de distintas culturas. As diferenças culturais, ao passo que não é frutífero desembrear num relativismo absoluto, necessitam do reconhecimento de que existem interpretações locais e regionais de dignidade humana. Contudo, há de se olhar para a realidade da globalização da cultura, sendo que no multiculturalismo nenhuma cultura por definição está pronta e isenta de questionamentos. Como cita:

[..] é constatar que todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. A incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de culturas, pois, se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma só cultura. Aumentar a consciência de incompletude cultural até ao seu máximo possível é uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural de Direitos Humanos (VIVALDO, 2009, p. 32).

Do ponto em vista da universalidade dos Direitos Humanos, por conseguinte, não deve tratar como algo para além da compreensão. O como se o fato dos indivíduos estarem diante de uma infinidade de entendimentos sobre a

dignidade humana, compreendida em diferentes culturas, que, como tal, acarretasse uma impossibilidade de estabelecer fundamentos básicos. Para Comparato (1997) ao contrário: os fundamentos dos Direitos Humanos consistem no próprio ser humano. Como evidencia o autor:

Se o direito é uma criação humana, o seu valor deriva, justamente, daquele que o criou. O que significa que esse fundamento não é outro, senão o próprio homem, considerado em sua dignidade substancial de pessoa, diante da qual as especificações individuais e grupais são sempre secundárias (COMPARATO, 1997, p. 10-11).

Assim, também como defende Piovesan:

Universalidade porque clama pela extensão universal dos Direitos Humanos, sob a crença de que a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade de direitos, considerando o ser humano como um ser essencialmente moral, dotado de unicidade existencial e dignidade. Indivisibilidade porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para a observância dos direitos sociais, econômicos e culturais e vice-versa. Quando um deles é violado, os demais também o são. Os direitos humanos compõem, assim, uma unidade indivisível, interdependente e inter-relacionada, capaz de conjugar o catálogo de direitos civis e políticos ao catálogo de direitos sociais, econômicos e culturais (PIOVESAN, 2006, p. 8).

Neste sentido, como defende a mesma autora, pautar os Direitos Humanos em conformidade com o debate honesto com as diversas culturas é primordial à legitimação no âmbito internacional. Como aponta a autora:

Acredita-se, de igual modo, que a abertura do diálogo entre as culturas, com respeito à diversidade e com base no reconhecimento do outro, como ser pleno de dignidade e direitos, é condição para a celebração de uma cultura dos direitos humanos, inspirada pela observância do “mínimo ético irreduzível”, alcançado por um universalismo de confluência. Esse universalismo de confluência, fomentado pelo ativo protagonismo da sociedade civil internacional, a partir de suas demandas e reivindicações morais, é que assegurará a legitimidade do processo de construção de parâmetros internacionais mínimos voltados à proteção dos direitos humanos (PIOVESAN, 2013, p. 215).

Desta forma, os fundamentos dos Direitos Humanos se consolidam na defesa da dignidade humana, no qual também a tendência se dá na busca de confluência das diversidades culturais. No entendimento de pensar as possibilidades

para que os princípios dos Direitos Humanos aqui pontuados sejam promovidos, ressalta-se a educação como um elemento que se apresenta como possibilidades de promoção da defesa dos direitos inerentes ao pleno desenvolvimento do ser humano. Também intencionasse realizar alguns entrecruzamentos entre a educação e a segurança pública, objetivo desta pesquisa. Entre os direitos presentes na *Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)*, a educação aparece no seu preâmbulo definido como uma condição para que a própria declaração seja reconhecida e respeitada nos seus direitos fundamentais. A educação é mencionada no artigo 26 como:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (BRASIL, 2009a, p. 14).

Como revela o artigo citado, entende-se que há uma diferença crucial entre este e os outros artigos presentes na carta dos Direitos Humanos. Como aponta Schilling, “ao contrário dos demais artigos, muito explícitos quanto à universalidade, integralidade, igualdade” (SCHILLING, 2015, p. 159), portanto, não apresenta o direito a educação como pertencente a todos, mas o limita aos graus elementares. Dessa forma, estão implícitos espaços para que desigualdades sociais se façam prevalecer. Como cita a mesma autora:

Creio que essa formulação reflete muito bem não apenas as divergências político-religiosas dos países membros, mas também a centralidade da educação na reprodução da sociedade como ela é, principalmente na reprodução da desigualdade social e da desigualdade de gênero (SCHILLING, 2015, p. 160).

A autora entende a educação como um espaço de disputa política, bem como, para a difusão de discursos que, na relação com as condições sociais, podem ser um processo de manutenção de uma dada realidade ou um processo de

sua transformação. Pode atuar com intenção de certa governabilidade, mas também, ser um campo de produção de uma nova, que por vez, constitui elemento crítico do *status quo* desta, e se colocar em oposição, ou seja, se fazer como dispositivo de contestação. Assim cita Foucault,

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo (FOUCAULT, 1999, p; 43-44)

A escola é entendida como instituição social em constante mudança. Na história do Brasil, ela passou por várias concepções. Para alguns analistas, é uma instituição de controle das massas desde que se fez presente no país. Desta forma, Patto (2007) revela que desde o período imperial o sentido da educação pública era voltado para atender os interesses da elite dominante, e por vezes, distintos das necessidades dos trabalhadores. A autora busca mostrar que a educação era, concomitantemente, pensada para o trabalho e para o controle de possíveis revoltas da população na constituição do governo imperial (PATTO, 2007). Neste sentido, a educação devia preparar os trabalhadores emergidos da escravidão para o trabalho enquanto homens livres, com o cuidado de resguardar os interesses da classe dominante.

Na atualidade, a educação mantém aspectos de controle social, fundamentada no discurso da garantia da segurança pública. Segundo Becker (1996 apud DUENHAS; GONÇALVES; GELINSKI JÚNIOR, 2014), a educação encampa a perspectiva de promover no indivíduo expectativas de futuro e de inserção no mercado de trabalho. Assim, a educação se apresenta como um meio de controle, de segurança. Dessa forma, alimenta o argumento que correlaciona as atividades criminosas com pobreza. Isto pode ser questionado uma vez que o crime aparece em todas as classes sociais ou estratificações. Duenhas, Gonçalves e Gelinski Júnior (2014) ressaltam que a educação tem pouco potencial para a melhoria da segurança pública de um modo geral, mas uma maior possibilidade de mudar a configuração do seu perfil. Este argumento se dá pelo fato dos autores constatarem uma relação positiva entre a educação e o aumento dos crimes contra o patrimônio,

ou seja, quanto maior o nível educacional, maior a possibilidade de o indivíduo cometer crimes. Todavia, encontrou uma relação negativa entre a educação e os crimes violentos, sendo que o maior nível educacional tende a diminuir a incidência de crimes violentos. Contudo, ao analisar as políticas públicas percebe que “os gastos em segurança [pública] são mais eficientes, pelo menos a curto prazo, que os gastos com educação para reduzir o número de homicídios” (DUENHAS; GONÇALVES; GELINSKI JÚNIOR, 2014, p. 189).

Entretanto, segundo Minayo (2013), os jovens dentro da faixa etária de 15-17 anos são mais vulneráveis ao cometimento de crimes⁵⁰, pois abandonam as escolas frequentemente. Desta forma, tendo menos oportunidades no mundo do trabalho e menos consciência de sua cidadania, implica estar mais vulnerável a sedução das oportunidades oferecidas pela criminalidade. Assim, a autora defende que mesmo a educação não podendo sozinha ser uma resposta para um problema tão complexo como a violência, é uma área importante a ser investida, pois na relação com outras políticas pode apresentar um potencial contrário à criminalidade (MINAYO, 2013).

Assim, no entendimento da relação entre educação e Direitos Humanos, Schilling (2015) ressalta que uma importância dos Direitos Humanos diz respeito ao direito a vida. Todavia, a autora propõe que vá além, mas de explicitar o direito à vida digna. Desta forma coloca:

Podemos pensar no significado do “direito à vida”, direito fundamental, como o direito a que não nos tirem a vida, como o direito a não sermos mortos. Mas será só este o significado do direito à vida? Se termos a nossa vida preservada é, com certeza, a premissa, podemos pensar no direito à vida sendo paulatinamente considerado como o direito a uma vida digna. A uma vida com trabalho, saúde, educação, previdência. Uma vida com a dignidade advinda dos direitos sociais, com a segurança de que não só não seremos mortos, mas poderemos criar nossos filhos, educar nossos alunos, formular projetos para o futuro (SCHILLING, 2015, p. 137).

Neste sentido, Schilling (2015, p. 137) coloca a importância da indivisibilidade dos direitos, ressaltando ainda que nesta perspectiva abre-se um campo tenso de lutas e que tais tensões passam por entender o que deve ser

⁵⁰ Em 1996 o Brasil tinha em números absolutos 4.245 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Em 2016 este número alcançou o patamar de 26.450 (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2018, p. 79).

compreendido como vida digna. Dessa forma, questionam-se quais direitos conduziriam a vida digna e quem seria responsável pela implementação de tais direitos. Para buscar responder essas questões a autora afirma que se deve identificar e problematizar os direitos presentes na Declaração dos Direitos Humanos, tendo em vista conflitos de grandes magnitudes ali presentes, ou seja, no artigo terceiro nota-se a relação entre os direitos à vida com liberdade e segurança. Isto, todavia, não são direitos fáceis de serem articulados. Entendendo a particularidade da sociedade contemporânea, percebe-se uma tendência de abdicarmos das nossas liberdades em prol da segurança. Desta forma, a autora chama a atenção para o que expõe Bauman, o qual aponta para o “declínio da política e para a dificuldade de pensarmos um modelo de sociedade justa, coletivamente” (BAUMAN, 2000 apud SCHILLING, 2015, p. 139),

Assim, se faz necessário pensar no que se entende como bem comum para a defesa da boa vida e uma sociedade justa. Para Lopes, “numa sociedade livre o bem comum não é a conservação da vida tal como ela é, mas a conservação da vida – coletiva e individual – com a possibilidade dinâmica de ser diferente” (LOPES, 1994 apud SCHILLING, 2015, p. 139). Ou seja, o bem comum é produto e produção social, que, por vezes, faz necessário a subversão de regras e normas vigentes. Desta forma, se faz pelo reconhecimento coletivo de cada momento histórico e uma sociedade justa na distribuição dos bens naturais e socialmente produzidos. Sobre isto, Schilling aponta para a importância do saber na capacidade de tomada de decisão:

Bauman (2000, p. 10) – e outros, como Santos (2001) – coloca o desafio de procurar “alavancas controladas e poderosas o bastante para tirar os indivíduos da miséria sofrida em particular; espaço em que as ideias podem nascer e tomar forma como ‘bem público’, ‘sociedade justa’ ou ‘valores compartilhados’”. Chama a atenção para a importância do saber, para a importância do conhecimento, para responder à pergunta: “o que nos acontece”? Sugere a reinvenção da arte da política, que, quem sabe, permita nos capacitar a tomar parte das grandes decisões (SCHILLING, 2015, p. 141).

A educação, segundo Schilling (2015, p. 159 –160), fundamentada no artigo 26 da Declaração dos Direitos Humanos é muitas vezes interpretada como uma via mobilizadora de outros direitos fundamentais, como tal, não aparece como um direito em si, mas como subsídio para outros direitos. Nesta medida, apela-se

para a educação como fomento para os direitos políticos e econômicos. Contudo, a autora chama atenção para que pouco se fala sobre o direito à educação a partir das contribuições dos direitos políticos e econômicos. Dessa forma, ela entende que o direito à educação pode ser mais bem apresentado com relação ao explicitado no artigo 27 da Declaração dos Direitos Humanos, qual diz que “toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios” (SCHILLING, 2015, p. 161), o que se pode entender como o direito ao acesso as riquezas e a todos os bens produzidos socialmente. Assim sendo, a autora defende que se deve “discutir o direito à educação como um campo de luta, no fio da navalha, com disputas permanentes por sentido, é o modo que proponho de compreender os dilemas contemporâneos em torno da educação” (SCHILLING, 2015, p. 162).

2.2 Direitos Humanos: o que dizem os documentos sobre a educação e a Sociologia

Do ponto de vista dos documentos nacionais e internacionais, há uma grande produção de orientações e legislações que se posicionam na defesa de uma educação em Direitos Humanos. Todavia, a dimensão ampla de tais documentos impele a uma delimitação do entendimento que se procura observar nesta pesquisa, pois não se trata de examinar minuciosamente os princípios, as suas concepções teóricas ou políticas na qual se constituem, mas em apontar os pontos de interesse pertinentes para a determinação de uma educação em Direitos Humanos.

2.3 Os documentos internacionais para uma educação em Direitos Humanos

Como já apontamos a educação na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a DUDH, é apresentada no artigo 26 numa posição hesitante quanto a universalidade e gratuidade da educação, restringindo a educação aos graus elementares. Todavia, em outros artigos estão presentes princípios excepcionais no sentido de promoção de uma educação humanizada universal que tem no seu escopo princípios emancipatórios e de grande valia para a construção de uma educação para o pleno desenvolvimento humano. Tal como o artigo 27 da DUDH. Este compreende os Direitos Humanos, os direitos a participação da cultura,

das artes, do progresso científico, pressupõe conhecimentos adquiridos e que a educação é de suma importância para a concretização de tais direitos fundamentais.

Seguindo o entendimento de Schilling (2015), respalda a defesa da busca por uma educação universal em todos os graus de ensino a luz da DUHD. É sabido que os desafios para a concretização de tais expectativas encontram barreiras na forma de disposição do sistema de ensino brasileiro, principalmente o que tange a educação superior e técnico-profissionalizante. No artigo 1 da DUHD afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (BRASIL, 2009a, p. 4). Para esta pesquisa o primordial é definir a universalidade dos direitos presentes na DUDH. A defesa daqueles que buscam a garantia de uma vida digna e que pretenda a liberdade e a solidariedade compõe a essência de tudo que denomine Direitos Humanos e os direitos fundamentais, o que vai ao encontro à defesa da educação realizada de forma ampla. Assim, o objetivo principal é a discussão sobre a educação básica e especialmente a disciplina de Sociologia no ensino médio, sendo que, esta pesquisa defende o ensino sobre a segurança pública dentro desta disciplina e que tenha respaldo na educação em Direitos Humanos.

A DUDH determina em diversos de seus artigos o que seria fundamental, tais como: “todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal” (BRASIL, 2009a, p. 5). Na DUDH estão presentes os direitos de igualdade perante a lei, de não ser torturado, de não ser submetido a tratamento cruel ou desumano, de acesso à justiça, de asilo, da presunção de inocência e da ampla defesa, dentre outros direitos fundamentais. O que por vezes parece distante da realidade brasileira, assim como de muitos outros países. Dessa forma, entende-se que a educação em Direitos Humanos e o ensino de Sociologia tem como propósito uma reflexão crítica sobre a segurança pública. O melhor entendimento do tema possibilita um posicionamento em relação ao enfrentamento aos preconceitos que permeiam essa questão.

A Declaração e Programa de Ação de Viena Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1993) reafirma os artigos postos na DUDH e propõe uma educação que promova os Direitos Humanos do ponto de vista teórico e prático e também ressalta a busca pela igualdade entre os sujeitos e a sociedade que visa tolerância e a paz. Como é citado:

A educação deverá promover a compreensão, a tolerância, a paz e as relações amistosas entre as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, e encorajar o desenvolvimento de atividades das Nações Unidas na persecução destes objetivos. Assim, a educação em matéria de Direitos Humanos e a divulgação de informação adequada, tanto teórica como prática, desempenham um papel importante na promoção e no respeito dos Direitos Humanos em relação a todos os indivíduos, sem distinção de qualquer tipo, nomeadamente de raça, sexo, língua ou religião, devendo isto ser incluído nas políticas educacionais, quer a nível nacional, quer internacional (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, 1993, p. 9).

Ainda segundo a mesma conferência, a educação em Direitos Humanos visa a promoção da democracia e da justiça social:

A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma conscientização comuns, que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos (CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS, 1993, p. 20).

Esta conferência ratifica os direitos presentes na DUDH, afirma a autodeterminação das nações, propõe os desafios destas em assumir os Direitos Humanos e a buscarem os colocar em prática na definição de direitos fundamentais e na promoção de planos de ação e suas implementações.

Com o intuito de propagar a cultura da educação em Direitos Humanos a “*A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos 1995/2004*” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994) propunha apresentar diretrizes e orientações para seu desenvolvimento no sentido de que serão concebidos de forma a serem relevantes para a vida quotidiana dos destinatários e tentarão que estes entrem em diálogo sobre formas e meios de transpor os Direitos Humanos da expressão de normas abstratas para a realidade das respectivas condições sociais, económicas, culturais e políticas (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994). Isto tendo como foco:

[..] para os efeitos da Década, a educação em matéria de direitos humanos será definida como os esforços de formação, divulgação e informação destinados a construir uma cultura universal de direitos

humanos através da transmissão de conhecimentos e competências e da modelação de atitudes (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1994, p. 11).

O *Plano de ação: Programa Mundial para educação em direitos humanos-2005-2007* (UNESCO, 2006), proposta em comum a todos os Estados Membros das Nações Unidas e aprovado em julho de 2005, tinha como propósito dar continuidade aos preceitos da defesa de uma educação em Direitos Humanos. Assim levanta uma série de orientações em prol de incentivo e informações pertinentes ao desenvolvimento ou aperfeiçoamento de planos de ações nacionais e internacionais que levam a promoção da educação em Direitos Humanos. A preocupação neste documento se funda no olhar para o ensino primário e secundário e tem como entendimento acerca de uma educação em Direitos Humanos a seguinte conceituação:

Pelo conceito geral, considera-se que a educação em direitos humanos faz parte do direito da criança a receber uma educação de alta qualidade, na qual não apenas seja ensinada a leitura, a escrita ou a aritmética, mas que, além disso, fortaleça a capacidade da criança de desfrutar de todos os direitos humanos e fomente uma cultura em que prevaleçam os valores dos direitos humanos (UNESCO, 2006, p. 2).

Voltado para as especificidades regionais do Mercosul, as *“Diretrizes para uma Política de Educação e Cultura em Direitos Humanos no MERCOSUL* (INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS, 2016, p. 4) expressam:

É importante destacar que, a partir das contribuições da Educação Popular desenvolvida na América Latina, compreendemos que a Educação em Direitos Humanos envolve não apenas a transmissão de conteúdos sob os parâmetros da educação formal, mas deve também, necessariamente, buscar desenvolver uma educação contextualizada, crítica e voltada ao desenvolvimento das máximas capacidades dos indivíduos e dos povos (INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS, 2016. p. 4).

Diante da preocupação com a construção de uma perspectiva regional de cidadania e da comunhão dos valores, dos desafios e das potencialidades do Mercosul, se evidencia o contexto no qual colocam esta questão. São destaques os parágrafos 35, 37 e 39:

35 - O processo de integração e de cidadania regional do MERCOSUL se constrói com base em um conjunto de valores compartilhados entre os países, que encontra expressão em suas sociedades democráticas, pluralistas, defensoras das liberdades fundamentais, dos direitos humanos, da diversidade cultural, da proteção do meio ambiente e do desenvolvimento sustentável, bem como em seus compromissos com a consolidação da democracia, a segurança jurídica, o combate à pobreza e o desenvolvimento econômico e social com equidade.

37 - Nesse sentido, as políticas de educação e cultura em direitos humanos devem estar associadas estrategicamente ao desenvolvimento progressivo do estatuto de cidadania do MERCOSUL, encorajando os cidadãos a conhecer, analisar, compreender e participar ativamente, no contexto da diversidade que caracteriza a região, do processo de construção da cidadania e da integração regional.

39 - As políticas de educação e cultura em direitos humanos do MERCOSUL promoverão a difusão, assim como o exercício dos direitos de cidadania, e abordarão especialmente os potenciais problemas que surjam na interação dos cidadãos com os organismos públicos responsáveis por sua aplicação, com os agentes privados envolvidos e incentivarão as atividades de organizações da sociedade civil (INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS, 2016. p. 7).

Como se percebe, uma gama de diretrizes e orientações se propagaram a partir da DUDH na perspectiva da promoção da educação em Direitos Humanos. A universalidade, inter-relação, inalienabilidade e a indivisibilidade compõem escopo ao qual configura os Direitos Humanos e o direito a educação. Neste contexto, a educação é um direito fundamental e meio de propagação dos Direitos Humanos. A ela constitui a promoção do desenvolvimento da pessoa humana em sua dignidade e na participação das beneficiárias da economia, política e cultura para poder viver um ambiente saudável.

2.4 Os documentos nacionais para a educação em Direitos Humanos

O *Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais -2013*, CEDH (BRASIL, 2013a), faz uma reconstrução das diretrizes nacionais da educação em Direitos Humanos e traz apontamentos de documentos internacionais correlatos. Desta forma, um documento de grande valia para ajudar no entendimento das principais ideias que apresentadas e defendidas nestes nas declarações,

conferências, planos, entre outros, que por vez, possibilita uma melhor compreensão do que pode ser uma educação em Direitos Humanos.

No Brasil, essa discussão é recente segundo CEDH. Começa a se destacar a partir da década de 1980 por meio de ONGs, universidades, profissionais liberais, organizações populares, os quais passaram a atuar na luta pela educação em Direitos Humanos. Segundo o CEDH, a Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 “considera os direitos humanos, a democracia, a paz e o desenvolvimento socioeconômico como essenciais para garantir a dignidade da pessoa humana” (BRASIL, 2013a, p. 123). Assim, a educação em Direitos Humanos ganha destaque pela construção de uma sociedade democrática que se fundamenta nas práticas que conduzem a realidade de forma progressista. Como citado:

[..] em julho de 2003 o Estado brasileiro tornou oficial a Educação em Direitos Humanos como política pública com a constituição do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). Esse Comitê reúne especialistas da área e teve como primeira missão elaborar o PNEDH, objetivando estimular o debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania no Brasil (BRASIL, 2013a, p. 32).

A LDB-96, um dos principais documentos sobre a educação, foi em essência contemplada na Constituição Federal. Nas suas diretrizes são evidentes os ditames pertinentes à educação em Direitos Humanos, tal como se nota na definição de educação presente no artigo 2:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, p. 10).

No que diz respeito ao desenvolvimento das leis postas na LDB-96, foram promulgados dois Planos Nacionais de Educação – PNE- com previsão e metas decenais. O primeiro PNE - para o período 2001-2011 - tinha como grandes desafios sobre o ensino médio ampliar o número de alunos nesta etapa e a correção de idade série e a disputa pela concepção de ensino médio (BRASIL 2001). Nota-se que, apesar de implicitamente, a dimensão dos Direitos Humanos se fazia presente nos quesitos da universalidade e a melhora na qualidade do ensino, uma educação

para cidadania e conhecimento gerais para o desenvolvimento profissional. Contudo, não se via presente uma preocupação concisa de uma educação em Direitos Humanos sob a égide da cidadania.

No segundo Plano Nacional de Educação – PNE-II – 2014-2024 (BRASIL, 2015a) há enorme avanço sobre vários aspectos da educação, tais como a ampliação da obrigatoriedade para o ensino médio, a exigência de formação em licenciaturas plena na área de atuação (essas e outras exigências do PNE, sofrem mudanças com o reforma do Ensino Médio: Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2016) e a promulgação da BNCC (BRASIL, 2017a)⁵¹. Também no PNE-II é resguardado uma educação sob os princípios dos Direitos Humanos, como cita o *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*:

A elaboração de um plano de educação não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias (BRASIL, 2015a, p. 9).

A Meta 6 apresenta a defesa da educação em tempo integral ao qual se propunha o desenvolvimento de atividades diversas, como: “experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias, meio ambiente, direitos humanos” (BRASIL, 2015a, p. 28). Tais atividades poderiam ser realizadas dentro o fora da escola.

Na primeira década deste milênio, o Brasil passou a constituir os parâmetros oficiais para promoção da educação em Direito Humanos como presente no *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, PNDH*, de 2003:

Nesse processo, a educação é tanto um direito humano em si mesmo, como um meio indispensável para realizar outros direitos, constituindo-se em um processo amplo que ocorre na sociedade. A educação ganha maior importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades e a elevação da autoestima dos grupos socialmente excluídos, de modo a efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, no desenvolvimento de valores, crenças e atitudes em favor dos direitos

⁵¹ Como trabalhado na p. 87-88 deste trabalho.

humanos, na defesa do meio ambiente, dos outros seres vivos e da justiça social (BRASIL, 2003, p. 10).

Percebe-se que há uma abordagem ampla que incorpora os avanços do entendimento da educação em Direito Humanos. Contudo, vale destacar, numa abordagem menos ambiciosa se apresentava no *Programa Nacional de Direitos Humanos*, PNDH, (BRASIL, 2002b). Este apresentava uma perspectiva ainda limitada sobre os direitos que deveriam encampar o rol dos Direitos Humanos. Inicialmente se focava nos direitos civis que tangencialmente permeariam os outros direitos. Como é descrito:

O programa Nacional de Direitos Humanos, como qualquer plano de ação que se pretenda exequível, deve explicitar objetivos definidos e precisos. Assim, sem abdicar de uma compreensão integral e indissociável dos direitos humanos, o Programa atribui maior ênfase aos direitos civis, ou seja, os que ferem mais diretamente a integridade física e o espaço de cidadania de cada um (BRASIL, 2002b, p. 8).

Nesta versão destaca-se o problema central e a defesa da democracia (mínima) por meio da integridade física e a mudança de postura da classe política e da própria sociedade. Encontra dentro de uma conjuntura que busca a reconstrução de uma nação democrática, requisito mínimo para a defesa dos Direitos Humanos. Vale destacar que no Brasil os direitos fundamentais emergiram pela luta de direitos econômicos e sociais muitos relacionados ao campo trabalhista, tal como a formalização do trabalho do rural e urbano:

Tratou-se, ao longo de algumas décadas, do processo mais extenso na história brasileira de promoção dos direitos das pessoas. Direito a carteira de trabalho e, com ela, a assistência social, a aposentadoria, a organização sindical, ao apelo à Justiça para a defesa dos seus direitos. Direitos econômicos e sociais, que transformaram milhões de brasileiros em cidadãos, isto é, sujeitos de direitos (SADER, 2007, p. 76).

É marcada a luta contra a repressão que assolou a população brasileira no período ditatorial (1964-1985) e que era grande desafio para a promoção da democracia e dos Direitos Humanos. Como aponta Sader:

Os direitos econômicos e sociais da grande maioria dos brasileiros foram avassalados, ao mesmo tempo que outros direitos passaram a ser sistematicamente violados – os direitos políticos, os direitos de organização e de expressão, o direito à privacidade, os direitos jurídicos de defesa das pessoas, etc. Foi a partir deste momento que os direitos humanos passaram a ganhar a conotação que têm hoje (SADER, 2007, p. 78).

Neste entendimento se pode situar a emergência da educação em Direitos Humanos em um Brasil de grandes violações dos direitos básicos e de forte repressão das liberdades fundamentais (liberdade de expressão, de organização em sindicatos ou em partidos políticos, entre tantas outras). A extrema violência que marcou o país no período da ditadura militar ainda não tinha seus rastros apagados, como se nota pela menção do PNDH a este contexto:

O entendimento deste princípio é indispensável para que haja uma mutação cultural e, em consequência, uma mudança nas práticas dos Governos, dos Poderes da República nas suas esferas e principalmente, da própria sociedade. É justamente quando a sociedade se conscientiza dos seus direitos e exige que estes sejam respeitados que se fortalecem a Democracia e o Estado de Direito (BRASIL, 2002b, p. 5)

Todavia, a discussão sobre a educação em Direitos Humanos não foi limitada aos contornos deste primeiro programa (PNDH). O que se vê é um desencadeamento da busca por pensar e implementar políticas públicas de fortalecimento da educação em Direitos Humanos. Na segunda e terceira versão do *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*, de 2006 e 2009 respectivamente. A problemática central refere-se ao PNDH III, sendo a “formação de uma consciência centrada no respeito ao outro, na tolerância, na solidariedade e no compromisso contra todas as formas de discriminação, opressão e violência” (BRASIL 2009b, p. 18). Para tal, se propôs as medidas:

a) a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos Direitos Humanos em todos os espaços da sociedade; c) a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente nos níveis cognitivo, social, ético e político; d) o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) o fortalecimento de políticas que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos

Direitos Humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, 2009b, p. 150).

Desta forma, se faz necessário recorrer as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, DCNs, (BRASIL, 2013b) que propõem uma atualização geral das diretrizes gerais no âmbito da educação básica. Neste documento, entre outros temas, são apresentadas as principais alterações ocorridas nas legislações, diretrizes e orientações para a educação e o ensino médio. Tal como, a revalorização do ensino médio integrado com ensino profissional e técnico. A concepção de direito ganha maior relevância com a Constituição Federal em que é ressaltado nas DCNs, “o ensino médio também estará incluído na faixa de obrigatoriedade, constituindo-se em direito público subjetivo” (BRASIL, 2013b, p. 50). Também a emergência dos princípios dos Direitos Humanos na concepção de educação e a proeminência da educação em Direitos Humanos, como se nota abaixo:

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação (BRASIL, 2013b, p. 165).

As DCNs sistematizam os principais quesitos que vão demarcar os contornos da educação básica, em específico o ensino médio na perspectiva da educação em Direitos Humanos. Neste sentido a educação visa:

Uma formação ética, crítica e política (in)forma os sentidos da EDH na sua aspiração de ser parte fundamental da formação de sujeitos e grupos de direitos, requisito básico para a construção de uma sociedade que articule dialeticamente igualdade e diferença (BRASIL, 2013b, p. 502).

O processo educacional constitui, como indica as DCNs (2013b, p. 112) a socialização do conhecimento historicamente acumulado e selecionado ao conjunto das atividades escolares em que visam levar os alunos a participarem da cultura, política e das relações sociais como um todo. Com isso, vê-se um avanço no que se refere aos documentos internacionais e nacionais pelo fato de propor uma

educação em Direitos Humanos. Todavia, parece distante uma realidade como a descrita, já que embora os “avanços possam ser verificados em relação ao reconhecimento de direitos nos marcos legais, ainda se está distante de assegurar na prática os fundamentos clássicos dos Direitos Humanos – a liberdade, a igualdade e a fraternidade” (BRASIL, 2013b, p. 501).

2.5 Conteúdos estruturantes, segurança pública e Direitos Humanos

Como apontado acima, diversos documentos de caráter orientador ou legais vão em direção de uma defesa da educação em Direitos Humanos. Documentos como a DCN compreendem a educação como um direito em si, e também fundamental para que outros direitos possam se tornar realidade. Nesta medida, os Direitos Humanos têm por fundamento a indivisibilidade e inter-relação com a universalidade entre os direitos. A educação pensada na especificidade do ensino de Sociologia para o ensino médio é tomada como objeto de pesquisa, no qual o ponto central é entender e, se possível, propor uma reflexão sobre a segurança pública nesta área de ensino. Diante disto, os documentos orientadores e as diretrizes que afetam indireta e diretamente a educação na atualidade, em específico os do Paraná, serão indagados em prol de apontar os caminhos abertos para a discussão.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, PCN (BRASIL, [1999a]), propõem que a discussão dos conteúdos da sociologia leve a um conhecimento crítico da realidade e que se situe numa perspectiva da cidadania:

Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário (BRASIL, [1999a], p. 37).

Vale fazer um adentro no que diz respeito a educação em Direitos Humanos no PCN ([1999a]). Este tema não é mencionado quando a análise são as competências da Sociologia, aparecendo apenas nas competências da filosofia onde se busca uma relação entre a cidadania e os Direitos Humanos como esta citação

deixa claro, ou seja, “a cidadania só pode ser entendida plenamente na medida em que possa ser traduzida em reconhecimento dos direitos humanos” (BRASIL, [1999a], p. 49). Para alcançar os objetivos da Sociologia são apresentados princípios gerais que devem ser perseguidos. São as competências e habilidades as quais o PCN busca apoio nos “princípios propostos pela *Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO*” (BRASIL, [1999a], p. 8). Entende-se como sendo:

A estética da sensibilidade, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no *aprender a conhecer* e no *aprender a fazer*, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. *A política da igualdade*, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no *aprender a conviver*, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não individualista. *A ética da identidade*, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o *aprender a ser*, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos (BRASIL, [1999a], p. 8, grifos do autor).

Tais princípios se centram nas demandas dos alunos, podendo até mesmo refletir as do mercado de caráter neoliberal, o que pode colocar limites para o pleno desenvolvimento da educação. Todavia, nas orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais+*, PCN+ (BRASIL, 2002a) acompanha os princípios de competências e habilidades PCN ([1999a]), mas há um maior detalhamento por eixos temáticos temas e subtemas. Isto visa dar maior suporte para o professor em sala de aula. Entre os eixos, o que mais se aproxima da temática aqui proposta é o eixo três: “as instituições sociais e o processo de socialização” em específico as instituições de “justiça e socialização e outros processos sociais”, o qual tem como objetivo:

O aluno deverá compreender o importante papel das regras e dos procedimentos padronizados na manutenção e na estabilidade das formações sociais. As instituições sociais mantêm relações de mútua dependência e representam, também, formas de poder e obstáculos às transformações (BRASIL, 2002a, p. 93).

Desta forma, as PCNs se apresentam como um recurso para orientar sobre os conteúdos a serem tratados na sala de aula e os objetivos que se

buscam alcançar no que se refere à sociologia. Assim, vale ressaltar ainda a importância de diversificar e inovar as formas de ensino em sala de aula:

[...] professor e aluno devem executar suas tarefas de maneira inovadora, rompendo a tradição da entrega de trabalhos escritos. É importante a utilização dos mais diferentes suportes para a apresentação dos resultados das pesquisas, seminários, apresentações de música e outras expressões artísticas coletivas, oficinas de fotografia, produção de textos, teatro (BRASIL, 2002a, p. 91).

Desta forma, nota-se a construção de um caminho para a Sociologia. Ainda não se pode deixar de apontar a pouca atenção sobre a educação em Direitos Humanos. Deve-se recordar que em 2002 já estava presente a discussão sobre a necessidade de incorporar este tema na educação básica. Aparece na área de História, como subtema, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que deveria compor o eixo temático “cidadania: diferenças e desigualdades” a propósito do tema “mapas, índices, taxas” (PCN+, 2002a, p. 84). Entre os princípios que devem compreender a educação na Sociologia são mencionados os “valores universais como cidadania, consciência ecológica, direitos humanos, democracia e solidariedade, por exemplo, devem ser analisados e vivenciados pelo aluno” (BRASIL, 2002a, p. 89). Tais princípios são colocados como propulsores de transformação ao romper com as desigualdades e preconceitos nocivos à humanidade e em especial a sociedade brasileira (BRASIL, 2002a).

Ainda em relação aos PCNs, Tomazi (2007) tece críticas à forma como se apresentam as PCNs (BRASIL, [1999a]) e a PCN+ (BRASIL, 2002a). Tais críticas são em relação à “linguagem e o formato utilizados nestes documentos [que] estavam dirigidos a professores do Ensino Superior como se fossem textos para discussão acadêmica e não como textos para orientar uma prática educativa de professores”. (TOMAZI, 2007, p. 591). O autor diz ainda que “há uma proposta de se colocar conteúdo dentro de eixos fundamentais ou de conceitos estruturadores, entretanto, isso põe os conteúdos dentro de uma camisa de força” (TOMAZI, 2007, p. 592).

Para refletirmos sobre esta questão, são pertinentes os apontamentos postos nas Orientações Curriculares Para o Ensino Médio, as OCEM (BRASIL, 2006). Há uma crítica quanto ao uso indiscriminado da Sociologia como

uma disciplina para formação da consciência de cidadania. Na verdade, este tema está intrínseco aos objetos mais recorrentes da Sociologia. Contudo, não se pode reduzir a disciplina a esta temática, pois urge ressaltar uma ampla e necessária abordagem dos conteúdos que compõem o rol das Ciências Humanas no espaço da Sociologia no currículo escolar. Como se nota:

A Sociologia, como espaço de realização das Ciências Sociais na escola média, pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados das pesquisas as mais diversas, que acabam modificando as concepções de mundo, a economia, a sociedade e o outro, isto é, o diferente – de outra cultura, “tribo”, país, etc. Traz também modos de pensar (Max Weber, 1983) ou a reconstrução e desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social e mesmo comunidade. Isso em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem (BRASIL, 2006, p.105).

Com efeito, as OCEM (BRASIL, 2006) fazem um caminho diferente em relação às orientações propostas nos PCNs (1999 e 2002) para o ensino médio. Trazendo novamente a discussão de Tomazi, (2007), este afirma:

Nas OCEM’s há uma discussão sobre elementos essenciais para a prática docente no ensino médio deixando para o professor decidir o que fazer, dentro da diversidade sociológica e da realidade brasileira. [...] são um ponto de partida para se construir um programa e não um programa ou mesmo um esquema articulado que o professor deve seguir (TOMAZI, 2007, p. 592).

No que tange à Sociologia, as OCEM (BRASIL, 2006), seguindo a perspectiva colocada acima, buscam propor pressupostos metodológicos que poderá dar um norte ao professor no sentido de abordagens aos conteúdos do ponto de vista da Sociologia. Trata-se da desnaturalização e o estranhamento, ou seja, a historicização e contextualização dos fenômenos sociais e a procura de um olhar fora do comum, respectivamente.

Diante disto, pode-se questionar: os conteúdos estruturantes e básicos podem ser colocados na discussão da segurança pública nas perceptivas dos Direitos Humanos? Pode esta discussão ser realizada nas escolas? Qual perspectiva seria abordada? Para isso, acredita-se que as disciplinas das Ciências

Humanas têm recursos didáticos pedagógicos muito coerentes com esta necessidade e estão compondo as orientações atuais.

Pode-se recorrer às *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Sociologia*, as DCE (PARANÁ, 2008), para se situar no âmbito das diretrizes. Aqui a questão principal está presente, sobre as possibilidades da abordagem do tema da segurança pública como conteúdo do ensino médio a partir do olhar da educação em Direitos Humanos. Resgatando a entendimento de que as DCE (BRASIL, 2008) têm na formatação dos conteúdos estruturantes com propõe:

Estas Diretrizes Curriculares, ao delinearem o estatuto científico da disciplina, propõem fundamentar o ensino da Sociologia em Conteúdos Estruturantes, capazes de estender cobertura explicativa a uma gama de fenômenos sociais inter-relacionados. Conteúdos estruturantes são, portanto, instâncias conceituais que remetem à reconstrução da realidade e às suas implicações lógicas. São estruturantes os conteúdos que identificam grandes campos de estudos, onde as categorias conceituais básicas da Sociologia – ação social, relação social, estrutura social e outras eleitas como unidades de análise pelos teóricos – fundamentam a explicação científica (PARANÁ, 2008, p. 72-73).

Já por conteúdos básicos compreendem os “compostos tanto pelos assuntos mais estáveis e permanentes da disciplina quanto pelos que se apresentam em função do movimento histórico e das atuais relações sociais” (PARANÁ, 2008, p. 26). São estes que fundamentam os conteúdos estruturantes ao tempo que trazem os elementos emergentes da atualidade e que permitem a contextualização política, social e cultural dos conceitos, teoria e temas a serem abordados. Nesta dinâmica, a perspectiva histórica pode compor o entendimento de determinados fenômenos sociais. Estes conteúdos constituem conhecimentos “[...] fundamentais para cada série da etapa final do ensino fundamental e para o ensino médio, considerados imprescindíveis para a formação conceitual dos estudantes nas diversas disciplinas da Educação Básica” (PARANÁ, 2008, p. 106). Ainda que tais conhecimentos sejam direitos dos alunos e responsabilidades do professor.

Como propostos nos conteúdos estruturantes da DCE - 2008, nos quais o quarto tópico aborda sobre o “poder, política e ideologia”, tendo seu desdobramento em conteúdos básicos que contemplem as formas de violências contemporâneas, tratam ainda das questões da ideologia, dos processos de dominação e das concepções de Estado e de poder, dos regimes democráticos,

autoritários e totalitários, entre outros aspectos que constituem elementos fundamentais para o entendimento da segurança pública.

Num sentido amplo para entendimento sobre a segurança pública, neste tópico da DCE (2008), uma gama de elementos coincide para trabalhar o tema aqui proposto, ou seja, a formação dos Estados nação, as formas de organização política dos Estados o entendimento sobre o conceito de poder, de ideologia, podemos acrescentar as formas de discursos e de subjetivação, as formas e processos de dominação e de controle. Estes elementos dão subsídios mais que suficientes para alcançar a compreensão deste fenômeno, a segurança pública, bem como, fazer uma relação com a educação em Direitos Humanos. Desta forma, buscar os objetivos de que os alunos consigam relacionar os conceitos e teorias na produção de novos saberes, como a proposta teórico-metodológica do tópico.

No que concerne ao conteúdo básico, “as expressões da violência nas sociedades contemporâneas” (PARANÁ, 2008, p. 110), concorda explicitamente com a proposta defendida acerca da segurança pública numa relação da educação em Direitos Humanos. Nas expectativas de avaliação, o entendimento é que “percebam criticamente várias formas pelas quais a violência se apresenta e estabelece na sociedade brasileira” (PARANÁ, 2008, p. 111), o que conduz à necessidade da reflexão da segurança pública e na relação com a educação em Direitos Humanos.

No que tange as *Expectativas de Aprendizagem*, EA, o *Caderno de Expectativas de Aprendizagem* (PARANÁ, 2012), a divisão dos conteúdos básicos acompanha os conteúdos estruturantes das DCE (BRASIL, 2008) e propõe entre outros objetivos a articulação entre estes⁵². Neste sentido, algumas EAs remetem aos conteúdos relacionados com a segurança pública, como exemplo: “EA 7. relacione as instituições sociais com a manutenção ou transformação da estrutura da sociedade”; “EA 10. conheça o processo histórico das instituições de reinserção social e analisa o alcance de suas práticas, tendo em vista a sua proposta de ressocializar e reintegrar os indivíduos à sociedade” (PARANÁ, 2012, p. 100). Propõe-se articular aos conteúdos estruturantes “*Processo de Socialização e as*

⁵² “O objetivo das Expectativas de Aprendizagem é contribuir para que o professor, ao planejar o seu trabalho, tenha uma visão ampla do que se propõe com o conteúdo básico e assim defina os conteúdos específicos e encaminhamentos metodológicos que assegurem a cientificidade da disciplina” (PARANÁ, 2012, p. 99).

Instituições Sociais” (PARANÁ, 2012, p. 100) com questões familiares, escolares e religiosas instituições de reinserção (prisões, manicômios, educandários, asilos, etc.).

Na articulação dos conteúdos estruturantes “*Poder, política e ideologia*” com os conteúdos básicos, na qual vale destacar “as expressões da violência nas sociedades contemporâneas” (PARANÁ, 2008), as EAs são:

(EA) 48. Compreenda os diversos significados do conceito de violência.

(EA) 49. Perceba e interprete o funcionamento da estrutura social que propicia manifestação de violência.

(EA) 50. Analise criticamente as formas que a violência se apresenta e se estabelece na sociedade brasileira. (PARANÁ, 2012, p. 101).

Ainda sobre os conteúdos estruturantes das DCE (BRASIL, 2008, p. 111), no quinto tópico há menção aos direitos, cidadania e movimentos sociais. Em seus conteúdos básicos, as Diretrizes apresentam temáticas tais como: direitos civis, políticos e sociais; Direitos Humanos; conceito de cidadania; movimentos sociais; movimentos sociais no Brasil; a questão ambiental e os movimentos ambientalistas; e a questão das ONG's. Temáticas também capazes de mobilizar os conhecimentos relacionados à segurança pública. Pensando as relações do Estado com a segurança pública e o respeito aos Direitos Humanos, encontra-se o racismo institucional, as questões de gênero em que expressam as mais diversas formas de violência, a questão rural os movimentos sociais que lutam por terra, dentre tantos outros fenômenos sociais que podem ser trabalhados a partir destes conteúdos básicos e os respectivos conteúdos estruturantes que compõem seus fundamentos. Na avaliação da aprendizagem, espera que os entendimentos, entre outros quesitos. “sejam capazes de identificar grupos em situações de vulnerabilidade em nossa sociedade, problematizando a necessidade de garantia de seus direitos básicos” (PARANÁ, 2008, p. 111), ou seja, o cerne do que se pode pensar quando se reflete sobre a segurança pública e os Direitos Humanos.

Nos conteúdos estruturantes Direito, Cidadania e Movimentos Sociais ressalta-se no tópico “*Direitos Humanos e Conceito de cidadania*” presente no Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012) as EAs:

54. Identifique grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade em nossa sociedade, problematizando a necessidade de garantia de seus direitos básicos.

55. Perceba as possibilidades e espaços de atuação como atores/sujeitos responsáveis pela conquista e garantia de seus direitos (PARANÁ, 2012, p. 101).

Com isso, acredita-se que os documentos orientadores dos conteúdos de Sociologia para ensino médio apresentam orientações que legitimam a abordagem da segurança pública na perspectiva dos Direitos Humanos como um relevante tema para as aulas de Sociologia em nível médio. A partir da análise dos documentos orientadores, diretrizes, planos de ação e declarações, se pode entender a importância do tema aqui proposto e compreender a existência de possibilidades abertas para sua abordagem. Intenciona-se, ainda, apontar caminhos orientadores que não foram trabalhados ou aprimorar formas de abordar esse tema.

Portando, vale um percurso sobre os livros didáticos como um documento que apresenta um recurso essencial para alunos e professores no entendimento dos conceitos, teorias e temas relativos ao conhecimento escolar. Como afirma Meucci, o livro didático é:

[...] recurso valioso para a compreensão da dinâmica de constituição de um repertório estável de conceitos, autores, temas e problemas de determinada disciplina entre membros da sociedade em geral. Nesse sentido, ao contrário do que comumente se pensa, a função escolar do livro didático faz dele um bem cultural bastante complexo e um “lugar” privilegiado para compreender mecanismos e estratégias de produção e circulação do conhecimento na sociedade (MEUCCI, 2014, p. 211).

Assim, uma pergunta que se apresenta plausível está em entender se o tema segurança pública, na perspectiva dos Direitos Humanos, é abordado nos livros didáticos direcionados à disciplina de Sociologia para o ensino médio. É necessário averiguar se aparece ou não de forma implícita e explícita⁵³. Contudo, acreditamos que por vezes podem deixar a desejar. Por isso, encontra-se apoio numa dissertação de mestrado intitulada “*Criminalidade e sociologia: debatendo o crime no ensino médio por meio das aulas de sociologia*” (BARBOSA, 2015). Esta pesquisa, com a intenção de produzir um material didático complementar para o

⁵³ Análise estará presente no terceiro capítulo deste trabalho

ensino médio, tentou, por meio de uma abordagem temática do crime, produzir aulas que englobassem conceitos e teorias que envolviam este tema. Barbosa (2015) encontrou uma carência na abordagem desse tema pelos livros didáticos aprovados no PNLD vigentes em 2015.

Com base na pesquisa citada, questiona-se como é abordado nos livros didáticos aprovados pelo PNLD (BRASIL, 2018b) o tema da segurança pública na perspectiva dos Direitos Humanos. Será que é abordado? Qual a perspectiva a ser apresentada? Como se pode contribuir para aprofundar esse tema uma vez abordado nos livros didáticos? Parte-se do argumento da necessidade de melhor articulação desse tema com as orientações e conteúdos dispostos na disciplina de Sociologia para o ensino médio. Precisa-se de melhor articulação do debate sobre segurança pública numa perspectiva de direitos nos livros didáticos. Sendo o tema aqui tratado de grande relevância para a compreensão da nossa sociedade, uma vez que este problema social tem ganhando enorme repercussão em todos os âmbitos da mesma.

Entende-se que, ao articular os conteúdos aos conceitos e teorias em torno do tema da segurança pública e os Direitos Humanos, há a vantagem de estes comporem as aulas, trazendo sentido para os alunos, uma vez que ganhariam inteligibilidade ao serem mobilizados para explicar um fenômeno que lhes é familiar. Assim, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio ressaltam “a vantagem de se iniciar o trabalho de ensino com temas e evitar que os alunos sintam a disciplina como algo estranho, sem entender por que têm mais uma disciplina no currículo e para que ela serve” (BRASIL, 2006, p. 121).

Ainda, de acordo com as OCEM (BRASIL, 2006, p. 121), não se trata de escolher um tema avulso, de um problema imediato que chame a atenção dos alunos e fazer dele uma conversa o abordando de forma ligeira e imediatista, mas sim, de, a partir de um recorte da realidade, propor uma temática, respeitando conteúdos estruturantes e os desdobramentos dos conteúdos básicos e as Expectativas de Aprendizagem, de tal forma sistematizar em um compilado de aulas que no seu conjunto proporcione aos alunos um entendimento que supere suas impressões iniciais, bem como, que os proporcione autonomia na articulação de conceitos e teorias para entender as transformações do tema trabalhado e de outros que conformam suas realidades.

Como consta nas OCEM (BRASIL, 2006, p. 121), esta abordagem parte de um tema e dele conecta os conceitos e teorias necessários para que seu entendimento possa ocorrer de fato. Essa é uma tarefa árdua e demanda um vasto conhecimento da realidade no que tange ao tema, os conceitos e as teorias inerentes a sua explicação. Desta forma, esta pesquisa pretende contribuir para isso, ou seja, promover uma discussão em torno do tema segurança pública e Direitos Humanos que contribuirá com os professores que optem por realizar suas aulas a partir de um tema, seja o aqui proposto ou uma referência para outros temas que façam escolha.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, entende o ensino médio como estágio da educação básica em que os jovens aprofundam seus conhecimentos. Neste nível, os jovens têm maiores capacidades cognitivas, ainda um maior repertório conceitual e teórico. Deste modo, entende-se que se tem grande proveito em desenvolver aulas a partir de um tema, visando não apenas conhecer as diferentes temáticas que podem ser recortados na sociedade, “mas também problematizar categorias, objetos e processos” (BRASIL, 2017a, p. 548). Assim, propor aulas a partir de um tema não se limita em entender seu desenvolvimento em particular na sociedade, mas pretende fornecer aos alunos condições de dominar conceitos e teorias. “Desse modo, podem propor e questionar hipóteses sobre as ações dos sujeitos e, também, identificar ambiguidades e contradições presentes tanto nas condutas individuais como nos processos e estruturas sociais” (BRASIL, 2017a, p. 548).

A BNCC apresenta também, na competência cinco, a discussão e promoção do combate às desigualdades e a violência relacionadas aos ditames dos Direitos Humanos, sendo “reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2017a, p. 558). Nas habilidades específicas apresenta:

(EM13CHS501). Compreender e analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a autonomia e o poder de decisão (vontade).

(EM13CHS502). Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.), desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os

Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

(EM13CHS503). Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504). Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas (BNCC, 2017a, p. 564).

Essas habilidades certamente são de grande importância para entendermos a violência em seu sentido amplo (cultural, social e político). Desta maneira, se propõe pensar a violência na formação do sujeito e os princípios éticos que a envolve; olhar para o cotidiano e perceber as distintas formas que a violência pode se apresentar; e entender as transformações tecnológicas e desdobramentos ético-políticos delas inerentes. Entre essas habilidades vale destacar a habilidade que se remetem as causas, significados e usos políticos, sociais e culturais. Neste ponto se insere de forma direta a discussão sobre a segurança pública e sua relação com os Direitos Humanos.

Ainda sobre a BNCC (BRASIL, 2017a) a competência seis diz respeito à participação no debate público, da busca pelo exercício da cidadania, da consciência crítica e responsabilidade social. Esta competência se desdobra em habilidades ao qual vale ressaltar a de perceber a demandas políticas, sociais e culturais de comunidades indígenas e afrodescendentes do Brasil e da América Latina e buscar a compreensão de sua história de exclusão e inclusão em nossa ordem social e econômica atual; o entendimento das formas de repressão, paternalismo, autoritarismo e populismo no âmbito da política e na cultura brasileira e da América Latina; e a sua história de ditaduras e democracia “as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 563).

Sobre uma perspectiva globalizada, propõe “conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação” (BRASIL, 2017a, p. 565). Acerca dos Direitos Humanos, cabe

Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens (BRASIL, 2017a, p. 565).

Assim, evidencia que há componentes muito interessantes para se pensar o ensino médio na disciplina de Sociologia e a discussão da segurança pública na relação com os Direitos Humanos. Ainda colocado nas competências e habilidades nestes termos, revela avanço numa melhor definição da formação dos currículos e dos possíveis desdobramentos na sala de aula. Entretanto, o que de primeira vista pode parecer uma grande evolução desta questão, se apresenta como uma desconfiança quanto ao contexto geral da BNCC, principalmente no entendimento sobre o ensino em termos de competência e habilidade.

Esses conceitos apresentam os indivíduos como aqueles que devem adquirir as competências e habilidades. Neste sentido, tem como pressuposto o princípio da igualdade de oportunidade, desconsiderando as desigualdades sociais que constituem o contexto geral dos estudantes. Desta forma, o Estado determina a partir da BNCC o que se deve fazer sem contextualizar as desigualdades e condições. Assim, fixa o sucesso ou fracasso escolar no aluno, sob a responsabilidade do professor e se exime dos resultados negativos⁵⁴.

Vale destacar que se o objetivo é pensar a educação como um direito humano, se entende que é de responsabilidade pública, da família e da sociedade. A DCN (BRASIL, 2013b) e a DCE (PARANÁ, 2008) têm como parâmetro de ensino o direito de aprendizagem. Como tal, fixam o ensino como um direito, de modo que, os resultados são de comprometimento de todos que se envolve no processo educativo. O foco é nos estudantes e as metas visam alcançar determinados conhecimentos considerados fundamentais. A BNCC, por outra via, distribui deveres, sem o devido comprometimento com as condições de realização. Como revela:

⁵⁴ “Na medida em que a BNCC constitui, com sustentação na ideia de competência, a proposição de um ‘lugar para se chegar, se estabelece um espaço/tempo que todos devem estar, isto é, o sucesso é dado na medida em que o estudante atinge aquilo que se diz ser a qualidade. Este discurso, por princípio, exclui as diferenças iniciais e não lida com a possibilidade de déficits já existentes ou que venham a acontecer durante o processo de escolarização. Além disso, este viés de um discurso de excelência e homogeneidade atribui ao indivíduo a responsabilidade dos resultados” (FERITA; SILVA; LEITE, 2018, p. 857). Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018 .

Ora, o poder público determina, via BNCC, o que fazer sem preocupar-se com condições de possibilidade ou problemas reais da escola. Transfere-se um encargo para os profissionais sem que estes possuam recursos materiais e decisórios para executá-los. Assim, produz-se um cenário no qual a educação pública é fadada ao fracasso e cuja intenção parece eximir os governos e as políticas públicas educacionais dos resultados negativos (FERITA; SILVA; LEITE, 2018, p. 861).

Concomitante as proposições da BNCC, a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, promulgada e ratificada na Lei 13414/17 pelo então presidente da república Michael Temer tinha como foco uma grande reforma do ensino médio. Esta reforma se apresenta com enorme desconfiança. Vale ressaltar a não obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física e os programas de itinerários proposto na BNCC. Neste quesito, considerando o processo frágil ao qual a Sociologia enfrentou na tentativa de se consolidar historicamente no currículo escolar, coloca novamente em risco de essa disciplina ser apagada do currículo. Permanece ainda a questão sobre a possibilidade real de escolha de itinerário em municípios que tem apenas uma escola para ensino médio ou mesmo vagas reduzidas. Novamente regi as incertezas sobre as condições de participação da Sociologia no ensino e sua contribuição na garantia do pleno desenvolvimento humano.

Neste capítulo buscou-se discutir os Direitos Humanos evidenciando elementos progressistas para estabelecer uma relação com a educação, em específico com a Sociologia para ensino médio. Constatou-se que existe um intenso conflito na definição dos limites de sua abrangência dentro de uma nação, e que esse conflito se intensifica quando a relação se dá em âmbito internacional, o que por vez, se faz necessário devido a processo de globalização. Todavia, uma saída para este imbróglio está na busca por encontrar um equilíbrio entre a universalização dos direitos fundamentais presentes nos Direitos Humanos e certa relativização cultural.

A educação se insere na perspectiva dos Direitos Humanos a partir de ser ela um direito fundamental na relação com demais e constitui o rol dos direitos indivisíveis e inaliáveis que compõe os Direitos Humanos. A educação é espaço de distribuição das riquezas produzidas socialmente, ou seja, a cultura, as artes, o conhecimento científico e as benesses tecnológicas. Assim, do bem comum,

que por serem produzidas socialmente, devem ser distribuídas de forma a buscar a justiça social. O conhecimento escolar como uma riqueza social, se apresenta na escola, sendo este o espaço por excelência em que se manifestam as disputas de controle, onde os discursos se realizam por meio deste tipo específico de conhecimento, de saber-poder. Todavia, neste espaço também possibilita o acesso e a produção de vários discursos. Portanto, para se produzir outro discurso além da concepção neoliberal que parece permear toda a ramificação social torna-se necessário pensar uma educação em Direitos Humanos.

Os documentos internacionais com diferentes intensidades entre si, parecem indicar cada vez mais e de forma mais apurada a necessidade de se pensar uma educação em Direitos Humanos. A dignidade da pessoa humana como um direito fundamental e o respeito as diversidades culturais são o cerne deste enfoque. Os documentos do âmbito nacional não se distanciam desta perspectiva e avançam no sentido de trazer de forma detalhada as especificidades que devem constituir o sistema educacional na concepção de educação em Direitos Humanos. As DCNs (BRASIL, 2013b) são exemplos mais acabados disto. Outros documentos como PCN e PCN+ encampam uma perspectiva que se limita à defesa da cidadania, o que contempla parcialmente a ideia de educação aqui defendida.

As diretrizes e orientação para educação e para a Sociologia no ensino médio incorporam as demandas de uma educação em Direitos Humanos e também propostas que legitimam uma abordagem do tema segurança pública nesta mesma perspectiva. Ao menos de maneira implícita, as OCEM (BRASIL, 2006) e DCE (PARANÁ, 2008) do estado do Paraná apresentam uma proposta como norte e proporciona recursos para se trabalhar numa concepção de educação que a entenda como um direito de aprendizagem. As expectativas de aprendizagem do *Caderno de Expectativa de aprendizagem* (PARANÁ, 2012) acompanham e reforçam o entendimento das propostas colocadas nas OCEM (BRASIL, 2006) e DCE (BRASIL, 2008). A BNCC, por outro, aponta no seu texto de forma explícita os pressupostos de uma educação em Direitos Humanos. Contudo, no todo de sua estrutura, apresenta elementos enviesastes que apontam na direção contrária, ou seja, sob a regida de princípios pautados na meritocracia e que exime a documento de preocupações com contextos sociais amplos e estabelece o indivíduo como responsável por alcançar as diretrizes distribuídas.

3 O QUE DIZEM OS LIVROS DIDÁTICOS SOBRE SEGURANÇA PÚBLICA E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS

3.1. O livro didático: uma perspectiva teórica

Este capítulo se propõe a apresentar o livro didático, um documento de grande importância para o ensino escolar de Sociologia, como forma de conhecimento recontextualizado e espaço de epistemologia. Este é norteador do currículo e do saber de relevância para os professores, principalmente para àqueles que não são formados na área, ou mesmo que, pela falta de tempo, os usam como verdadeiros planos de aula. Vale destacar que para além de sua relevância no uso cotidiano da escola, o livro didático tem uma interface com a produção cultural do ensino de Sociologia. Este material, ao mesmo tempo, funciona como um termômetro dos conhecimentos selecionados das Ciências Sociais e voltados para o ensino de Sociologia na escola, pode também ser considerado uma ressonância do avanço da legitimidade da própria disciplina na grade curricular.

Vale ressaltar a fragilidade da disciplina no contexto do ensino da mesma e a intermitência como obrigatória no currículo da educação. A existência dos livros como uma política pública oferecida a todos os estudantes do Brasil é, sem dúvida, um elemento relevante em favor da Sociologia no ensino médio e de sua permanência no currículo escolar. Não pode esquecer que os primeiros manuais de Sociologia (MEUCCI, 2000) foram de extrema importância para moldar os conhecimentos que viriam a compor a grade curricular do antigo ensino secundário. O atual ensino médio, da mesma forma, a existência deste material se fez em intenso debate que envolve o ensino superior, a educação básica e discussões no Estado e na esfera privada, como será trabalhado mais adiante.

O livro didático é, sobretudo, um material mediador do ensino. Como cita Cavalcante:

O livro didático é um material com fins pedagógicos, que abarca muitas funções instrutivas de caráter escolar/educacional, assumindo diversas outras características que o fazem ir além deste âmbito. Trata-se de um somatório de atribuições que tornam o livro didático um complexo de múltiplos potenciais pedagógicos (CAVALCANTE, 2016, p. 21).

Para Meucci (2014, p. 211), “a função escolar do livro didático faz dele um bem cultural bastante complexo e um ‘lugar’ privilegiado para compreender mecanismos e estratégias de produção e circulação do conhecimento na sociedade”. Sua dimensão, todavia, ganha característica de produção cultural e política. Silva, S. (2016b), na dissertação *As interseccionalidades entre gênero, raça/Etnia, classe e geração nos livros didáticos de Sociologia*, entende que os livros estão imbuídos de orientações diversas, como ressalta:

O livro didático é, por vezes, reproduzidor do status vigente, mas também pode ser responsável por questionar e transformar as posições sociais. Ele tem a capacidade de contribuir para a diversidade cultural, sendo um instrumento de valorização da pluralidade, embora notemos, muitas vezes, a manutenção dos preconceitos e o “silenciamento” das diferenças culturais, sociais, geracionais, étnicas, de gênero, entre outras (SILVA, S. 2016b, p. 94).

Ou seja, tal como se olha para a educação como uma condição política, portanto, seus direcionamentos em transformação social ou busca pela manutenção da ordem social vigente estão no campo de disputa, como apontou a autora acima.

Vale destacar que no âmbito da política pública, o livro didático tem um intenso percurso de disputas, quais, em grande medida, carregam as marcas do contexto político. Pode-se citar como exemplo o período ditatorial em que os manuais da educação tiveram como propósito garantir a manutenção da ordem em detrimento do conhecimento crítico. Como apresenta:

Limitando-se a percorrer, apenas descritivamente, sobre questões político-sociais e apresentando noções morais e cívicas assentadas em pressupostos dogmáticos para os quais os fins já estão estabelecidos, os manuais operam conceitos que permitem funcionamento e legitimidade de ordens que justificam costumes e tradições imutáveis. As questões são postas e solucionadas na direção, não só de acomodar contradições naturalizando-as, como também na intenção de formar um aluno resignado, pronto para conceber o mundo a-historicamente (ALMEIDA, 2009, p. 116).

Sob a concepção de sua prática, os conhecimentos contidos têm função de currículo e, ao serem direcionados na sala de aula, ganham novos

significados relacionados com o contexto em que é posto o que se entende por recontextualização. Como aponta Desterro (2016) citando Bernstein (1996):

O conceito de recontextualização pedagógica, formulado por Bernstein (1996), nos mostra que todo conhecimento escolar está relacionado com um discurso pedagógico, que é um princípio que tira um discurso de sua prática e contexto substantivos e o reloca de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Ao passar pelo processo de recontextualização, o conhecimento é simplificado, condensado e reelaborado para fins de ensino. Dos textos selecionados, partes são aproveitadas, releituras são feitas e ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos e, portanto, ressignificadas (DESTERRO, 2016, p. 14–15).

O livro didático é lugar de cristalização das relações de poder (da esfera cultural, política e social) ao tempo que seu produto acabado traz o conhecimento impuro⁵⁵ (recontextualizado) e ainda sob a influência do contexto em que será reproduzido. Numa perspectiva foucaultiana se pode pensar o livro didático como espaço, dentre outros, que dispõe as relações pedagógicas. Este privilegiado para a difusão de diversas formas de enunciados:

Em *A arqueologia do Saber*, Foucault diz que o *enunciado* - um tema central para a análise do discurso que ele propõe - não é nem uma proposição, nem um ato de fala, nem uma manifestação psicológica de alguma entidade que se situasse abaixo ou mais por dentro daquele que fala. O enunciado nem precisa mesmo se restringir a uma verbalização sujeita a regras gramaticais. Assim, um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcione como tal, ou seja, desde que sejam tomados como manifestações de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos (FOUCAULT, 1987 apud VEIGA-NETO, 2004, p. 113; grifos do autor).

No sentido foucaultiano;

⁵⁵ O conhecimento puro primeiro: “o ensino da disciplina de sociologia no campo da contextualização, ou seja, nos cursos de Ciências Sociais de graduação e de pós-graduação das universidades, seria o mais ‘puro’, porque ocorre sob o controle dos ‘produtores’ dos saberes” (SILVA, 2007, p. 407).

Conhecimento impuro segundo espaço: “o ensino já se dá no campo da recontextualização, em cursos (de disciplinas diferente da ciência de referência, exemplo sociologia da educação) que precisarão enquadrar a disciplina em seus próprios dispositivos pedagógicos, no sentido da formação profissional almejada. O ensino é ‘impuro’, porque já está deslocado do seu campo específico” (SILVA, 2007, p. 408).

Conhecimento impuro terceiro espaço: “refere-se ao ensino da disciplina como conhecimento escolar presente nos níveis básicos do sistema de educação, na terminologia atual do Brasil, na Educação Básica (Educação Infantil até o Ensino Médio), no ensino fundamental e ensino médio. Aqui a disciplina já estaria recontextualizada e o ensino é ‘impuro’” (SILVA, 2007, p. 408).

O enunciado é um tipo espacial de ato discursivo: ele se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia-dia, para construir um campo mais ou menos autônomo e raro de sentidos que devem em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem, seja em função do seu conteúdo de verdade, seja de uma instituição que o acolhe (VEIGA-NETO, 2004, p. 114).

Ao pensar o livro didático como arquivo, entende-se como “um jogo de relações num discurso” (VEIGA-NETO, 2004, p. 114). Assim, o livro didático pode ser entendido como “o conjunto de discursos cujo pronunciamento, num determinado momento, está sancionado pelo conteúdo de verdade que se lhes atribui” (FOUCAULT, 1987 apud VEIGA-NETO, 2007, p. 114). Desta maneira, “não se trata de qualquer discurso, senão aquele conjunto que condiciona o que conta como conhecimento num período particular” (FOUCAULT, 1987 apud VEIGA-NETO, 2004, p. 114). O que entendemos em que se produz a epistemologia, ou seja, o conhecimento ao qual se encontra com as condições de “verdade”. Por epistemologia, entende-se:

Trata-se de um arranjo de possibilidades de discurso que acaba por delimitar um campo de saberes e por dizer quais são anunciados proibidos ou sem sentido (porque estranho à episteme) e quais são os enunciados permitidos; e, os últimos, quais são os enunciados verdadeiros e quais os falsos (VEIGA-NETO, 2004, p. 116).

3.2. O livro didático: contexto institucional

Em outra faceta, o livro didático se faz no confronto com as divergências políticas, o que se fez por uma trajetória concomitante ao ingresso da Sociologia no currículo escolar. Todavia, um programa abrangente que incorporasse a universalidade do livro didático para todos os níveis educacionais só veio a ocorrer em 2011 quando “o FNDE adquiriu e distribuiu integralmente livros para o ensino médio (...). Pela primeira vez, os alunos desse segmento receberam livros de língua estrangeira (inglês e espanhol) e livros de Filosofia e Sociologia (volumes únicos e consumíveis)” (BRASIL, 2015a, p. 1). Sendo que, em 1929, foi criado o Instituto Nacional do Livro (INL) (SILVA, S. 2016b, p. 96).

O INL passou por diversas alterações e em 1938, “por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38, é instituída a Comissão Nacional do Livro

Didático (CNLD), estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País” (BRASIL, 2015a, p. 1). “Em 1945 - Pelo Decreto-Lei nº 8.460, de 26/12/45, é consolidada a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Restringindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos” (BRASIL, 2015a, p. 1).

Em 1966 - Um acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid) permite a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. (BRASIL, 2015a, p. 1).

Isto levou a um aumento na aquisição de livros.

Nos anos 1970-1971 – “a Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação, implementa o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL)” (BRASIL, 2015a, p. 1). Em 1971 “o Instituto Nacional do Livro (INL) passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros até então a cargo da Colted” (BRASIL, 2015a, p. 1).

Em 1976, “pelo Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo assume a compra de boa parcela dos livros para distribuir a parte das escolas e das unidades federadas.” (BRASIL, 2015a, p. 1). Sob o controle da “Fundação Nacional do Material Escolar (Fename) tornou-se responsável pela execução do programa do livro didático. Os recursos proviam do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)” (BRASIL, 2015a, p. 1). Boa parte dos alunos ainda não tinha acesso aos livros didáticos, uma vez que os recursos ainda eram insuficientes.

Já em 1983, “em substituição à Fename é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorpora o Plidef.” (BRASIL, 2015a, p. 1), devido a “[..] problemas relativos aos livros didáticos propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental” (BRASIL, 2015a, p. 1). Depois de dois anos, em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/08/85, o Plidef deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que promoveu diversas mudanças, como:

Indicação do livro didático pelos professores;
Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (BRASIL, 2015a, p. 1).

Em 1992, os recursos para aquisição do livro didático ainda eram pequenos e só a partir de 1993-1995 que os recursos aumentaram de forma gradativa e foi retomar a universalização “Em 1995, são contempladas as disciplinas de matemática e língua portuguesa. Em 1996, a disciplina de ciências e, em 1997, as de geografia e história” (BRASIL, 2015a, p. 1). No ano de 1996, “é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro ‘Guia de Livros Didáticos’ de 1ª a 4 série” (BRASIL, 2015a, p. 1). “Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Esse procedimento foi aperfeiçoado, sendo aplicado até hoje”. (BRASIL, 2015a, p. 1). Vale ressaltar que vem tendo adequações até os dias de hoje, dentro das conjunturas sociais e políticas que se inserem. No ano de 1997 o PNDL foi transferido do “(FAE), a responsabilidade pela política de execução do PNLD é transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)” (BRASIL, 2015a, p. 1). O qual segue em processo de ampliação em 2001, contando com versão em Braille.

Em 2003 “é publicada a Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003, que institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM)” (BRASIL, 2015a, p. 1). Este produziu efeitos mais significativos para primeiro ano do ensino médio no que se referem aos livros de português e matemática em 2005 e passou-se a adquirir novos livros de forma a ampliar e repor os livros didáticos dos anos anteriores (BRASIL, 2015a). Em 2007, foram incluídos os livros de História e de Química para ensino médio, “houve atendimento integral, sendo incluídos os livros de Física e Geografia. A aquisição dos livros distribuídos no ano anterior para esse segmento (Química e História) foi em caráter de complementação e reposição”. (BRASIL, 2015a, p. 1). Em 2009, “para o ensino médio, também foi adicionado o componente curricular língua estrangeira (com livros de inglês e de espanhol), além

dos livros de Filosofia e Sociologia (em volume único e consumível)” (BRASIL, 2015a, p. 1).

Entretanto, o que é mais relevante num olhar mais atento são os livros didáticos a partir do PNLD-(BRASIL, 2018b). As últimas três edições do Programa trienal se fez visível à busca pelo aperfeiçoamento (acomodação do discurso) do livro didático. Neste momento, vale ressaltar alguns pontos do PNLD, no qual se percebe a presença da educação em Direitos Humanos e da segurança pública. Isto aponta para a pertinência do tema proposto nesta pesquisa. A universalização em todos os níveis do ensino fez do livro didático uma mercadoria de grande interesse pelo mercado editorial⁵⁶. Contudo, para a disciplina de Sociologia, representa um avanço no sentido de legitimação da mesma, ao menos de forma simbólica, ou seja, na representação que transparece aos professores e alunos⁵⁷ do ensino médio.

Os editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de livros didáticos do PNLD estabelecem os critérios para participação na produção e distribuição dos Livros didáticos presentes no Guia do Livro Didático de Sociologia. Estes são de grande valia para entender os princípios que englobam os conteúdos que compõem os livros didáticos. Silva, S. (2016b) chama atenção para os princípios democráticos que, se violados, excluem a participação no edital do PNLD. No que concerne aos princípios éticos e democráticos essenciais para à construção da cidadania e ao convívio social, em relação o edital de 2012 ao de 2015, ambos determinam:

Serão excluídas do PNLD 2015, as obras didáticas que: (1) veicularem estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos (BRASIL, 2015 apud SILVA, S. 2016b, p. 84).

⁵⁶ "No Brasil, os livros didáticos são o produto mais valioso de uma indústria que tem se expandido de modo notável nos últimos anos. Segundo relatório da Fipe, entre os anos de 2010 e 2011, houve crescimento do faturamento do setor editorial brasileiro em 7,36%. Este crescimento tem sido considerado uma tendência, pois o mesmo fenômeno se verificou em anos anteriores " (MEUCCI, 2014, p. 212)

⁵⁷ "Para ela (Professora 2, entrevistada desta dissertação citada) o livro é norteador, acha importante sua existência, mas não como única fonte. De qualquer forma, fala que gosta e aprova o uso do livro, diz que ele certifica e legitima a disciplina, segundo ela, os alunos dão mais importância à disciplina quando existe o livro" (QUEIROZ, 2016, p. 80).

Segundo Silva, S. (2016b):

Uma mudança sutil quando da escrita de “condição social” para “condição socioeconômica”, o que sugere uma propensão à mudança (ainda que mínima) nesses documentos de um edital do programa para outro; além de sugerir certo interesse na utilização de termos que englobem, de forma mais clara, as preocupações com a não veiculação de preconceitos, como é o caso da condição socioeconômica, que estabelece uma ligação entre o nível econômico e o *status* social dos diferentes sujeitos (SILVA, S. 2016b, p. 84).

Nota-se que essa mudança no PNLD-2012 para 2015 se manteve no de 2018. Outro elemento importante dos editais e que Silva, S. (2016b) faz questão de ressaltar é a presença de novas legislações no condizente a incorporação de conteúdos étnico-raciais a partir da Lei nº 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade da temática⁵⁸ História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. O que é presente no PNLD-2018 e aponta que o aluno ao final do ensino médio deve demonstrar conhecimentos como o item: “1.1.8 abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária” (BRASIL, 2018b, p. 32).

Neste quesito, nota-se um aperfeiçoamento apresentado nos PNLD nos três últimos editais. No edital do PNLD 2012, as questões étnico-raciais são apresentadas apenas nos princípios gerais ⁵⁹ éticos democráticos. Já no PNLD-2015, é acrescido da Lei nº 11.645/2008, do Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 que arbitra sobre a inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004⁶⁰ que determina uma abordagem do

⁵⁸ “as preocupações étnico-raciais ganham destaque e nos parece ser o mais evidente aspecto de que o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (2009) figura no PNLD, e melhor, as diretrizes devem ser adotadas por todas as disciplinas” (SILVA, 2016b, p.86).

⁵⁹ Item: “2.1.2. Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social” (BRASIL, 2012, p. 20).

⁶⁰ “Parecer CNE/CP nº 003 de 10/03/2004 – Aborda assunto relativo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Resolução CNE/CP nº 01 de 17/06/2004 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2015c, p. 40).

currículo nacional para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino (BRASIL, 2015c, p. 40).

O que se observa é um maior cuidado com a clareza dos conteúdos que deverão compor o livro didático. Isto é também fruto do avanço no âmbito legal que apresenta resultado positivo. O que se faz visível de forma explícita são as concepções de uma educação em Direitos Humanos. Nos documentos, os princípios éticos democráticos sinalizam para uma educação que se funde no respeito aos Direitos Humanos. Todavia, entre os três PNLDs que citado, somente no PNLD-2015 e 2018, se expõe de forma explícita a temática dos direitos. No PNLD-2015, ao fazer referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2013c), está destacado:

As dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores:
Entre os conhecimentos de distintas naturezas;
O trabalho como princípio educativo;
A pesquisa como princípio pedagógico;
Os Direitos Humanos como princípio norteador;
A sustentabilidade socioambiental como meta universal (BRASIL, 2015c, p. 39).

No PLND-2018 está de forma mais detalhada a perspectiva dos Direitos Humanos incorporarem a educação, como evidencia o fragmento abaixo:

As políticas atuais voltadas para a melhoria do ensino médio têm se pautado em uma concepção de educação que se traduz pelo desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano: éticas, estéticas, históricas, culturais, corporais, entre outras, compreendendo os sujeitos na sua totalidade. Por outro lado, segundo o artigo 13 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30/01/2012), as propostas curriculares deverão contemplar: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, entendidos como dimensões da vida em sociedade e como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador; a sustentabilidade socioambiental como meta universal (BRASIL, 2018b, p. 31).

Tais princípios são resultados de toda uma movimentação para a defesa de uma educação em Direitos Humanos⁶¹. Entre as propostas colocadas se faz claro a influência das DNCs (BRASIL, 2013b). Notam-se ainda, quanto ao processo de avaliação do livro didático que seria aprovado no PNLD-2018, as seguintes atribuições:

- 1.1.1. Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;
- 1.1.2. Abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate à homo e transfobia;
- 1.1.3. Proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de Violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher;
- 1.1.4. Promover a educação e cultura em direitos humanos, afirmando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto do Idoso;
- 1.1.5. Incentivar a ação pedagógica voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania, apoiando práticas pedagógicas democráticas e o exercício do respeito e da tolerância;
- 1.1.6. Promover positivamente a imagem de afrodescendentes e dos povos do campo, considerando sua participação e protagonismo em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder;
- 1.1.7. Promover positivamente a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, considerando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a

⁶¹“b) Estimular a temática dos Direitos Humanos nos editais de avaliação e seleção de obras didáticas do sistema de ensino. Responsáveis: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação; Parceiros: Ministério da Cultura; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. Recomendação: Recomenda-se aos estados, Distrito Federal e municípios que fomentem a produção de materiais na área de Educação em Direitos Humanos, preservando a adequação da obra e suas estratégias didático-pedagógicas à faixa etária e interesses de estudantes a que se destinam; c) Estabelecer critérios e indicadores de avaliação de publicações na temática de Direitos Humanos para o monitoramento da escolha de livros didáticos no sistema de ensino. Responsáveis: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação; g) Produzir recursos pedagógicos e didáticos especializados e adquirir materiais e equipamentos em formato acessível para a educação em Direitos Humanos, para todos os níveis de ensino. Responsáveis: Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Ministério da Educação. Recomendação: Recomenda-se aos sistemas de ensino que, ao produzir ou adotar materiais educativos, observem as condições estabelecidas por programas de caráter nacional, em especial o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)” (BRASIL, 2007 apud SILVA, 2016, p. 81).

construção do Brasil, valorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural;

1.1.8. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária (BRASIL, 2018b, p. 32).

Desta forma, acredita-se que o PNLD demonstra uma boa base em direcionar a produção do livro didático enquanto uma política pública que atenda as exigências de uma educação em Direitos Humanos. A seguir será analisada como na feitura do livro didático tais determinações são incorporadas, justamente por isto que se propõe neste momento um olhar para os livros didáticos aprovados no último PNLD-2018. Desta forma, analisar em quais medidas a segurança pública numa educação em Direitos Humanos aparece nos livros.

3.3 Os livros didáticos: os conteúdos de segurança pública em Direitos Humanos

Diante da proposta desta pesquisa, se fez necessário pensar os livros didáticos como um documento de suma importância para o entendimento da presença do tema segurança pública numa educação em Direitos Humanos. Neste momento será apresentada uma análise dos livros didáticos de Sociologia do PNLD-2018. Não se trata de uma análise aprofundada de conteúdo, o que resultaria numa dissertação diferente da proposta aqui colocada, mas de um olhar sob os livros didáticos diante de importância que ele possui para a pesquisa. Será feita uma reflexão sobre algumas questões básicas, sendo estas:

- Como o tema da segurança pública é abordado na perspectiva dos Direitos Humanos? Será que é abordado?
- Qual a perspectiva teórica apresentada?
- Quais são os principais autores mobilizados?
- Quais são os principais conceitos utilizados?

A análise foi desenvolvida da seguinte maneira:

- a) Leitura prévia dos livros didáticos para selecionar os capítulos e tópicos que abordam o tema da pesquisa;

b) Análise dos temas e tópicos selecionados à luz das teorias e conceitos sobre segurança pública numa perspectiva dos Direitos Humanos. Esta em correspondência com os documentos e com o referencial teórico da pesquisa.

Isto posto, verificou-se que a segurança pública não aparece explicitamente como um tema, mas no interior de temas correlatos, como a violência, a criminalidade, a sociabilidade violenta, os conflitos urbanos, entre outros. O quadro abaixo (Quadro 1) ilustra a relação dos capítulos e tópicos selecionados dos livros didáticos analisados.

Quadro 1 - Relação dos capítulos e tópicos selecionados

Livros didáticos	Capítulo(os)	Tema segurança pública e Direitos Humanos
Sociologia (Editora Scipione)	****	*****
Sociologia Hoje (Editora Ática)	****	****
Tempos Modernos, Tempos de Sociologia (Editora do Barsil)	20. Violência, crime e justiça no Brasil	Pobreza gera violência? Sociabilidade violenta; Um problema de todos nós.
Sociologia em Movimento (Editora Moderna)	13. Sociedade e espaço urbano	Conflitos urbanos: violência e privatização do espaço público; Segregação socioespacial.
Sociologia para Jovens do Século XXI (Editora Imperial Novo Milenio)	Chegou o caveirão!" E agora? Violência e desigualdades sociais	A Sociologia da Violência; Me pedem para comprar, mas não posso.... Me pedem para trabalhar, mas não consigo...; E ainda sou culpado por tudo...; Drogas: brancos que produzem, brancos que consomem... negros que consomem e morrem...

Fonte: o próprio autor.

**** O tema segurança pública e Direitos Humanos (ou mesmo análise da violência) não aparece de forma explícita em um capítulo ou tópico específico,

Como se nota, nem todos os livros aprovados no PNLD-2018 dedicaram um capítulo específico para a discussão de temas que envolvam diretamente a segurança pública. Nos livros que foram analisados, apenas três entre os cinco apresentam um capítulo para discussão deste tema, são eles: *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* (BOMENY et. al. 2016), *Sociologia em Movimento* (SILVA. 2016), *Sociologia para os Jovens do Século XXI* (OLIVEIRA; COSTA, 2016), este no qual há uma preocupação bem mais significativa. Vale destacar que foi a mesma relação de livros na análise desenvolvida por Barbosa (2015) quando refletia sobre a criminalidade no livro didático do PNLD-2015.

Outro ponto de destaque é que os dois livros *Sociologia e Sociologia Hoje* PNLD-2018, que não têm um capítulo específico sobre a segurança pública, não quer dizer que o tema não foi abordado, uma vez que foi tratado de forma transversal em outros conteúdos, ou seja, ao discutir as questões culturais, o etnocentrismo o racismo e as questões de gênero e de sexo, as questões de segurança pública acabam por ser permeadas. No entanto, acredita-se que ter um capítulo específico sobre o tema é de suma importância para uma melhor sistematização deste problema tão importância para o ensino de Sociologia na sociedade contemporânea.

Desta forma, apresenta-se os principais autores e conceitos que cada livro do PNLD-2018 traz, Também está relatado o capítulo referente a segurança pública e Direitos Humanos para assim a reflexão prossiga. Como apresenta o quadro abaixo (Quadro 2):

Quadro 2 – Principais autores e conceitos abordados nos livros didáticos de sociologia

Livros didáticos	Principais autores	Principais conceitos
Tempos Modernos, Tempos de Sociologia	Michael Foucault	Humanização dos processos penais. Racionalização.
	Alba Zaluar	Violência urbana, criminalidade, sociedade

		de consumo, cultura da masculinidade, lógica da guerra, bandidos formados, bandido dos porcos, pivetes.
	Edmundo Campos Coelho	Crime, impunidade penal, crime do colarinho branco.
	Max Weber	Monopólio legítimo do uso da força física.
	Luiz Antônio Machado da Silva	Sociabilidade violenta.
Sociologia em Movimento	Erving Goffman	Desvio, estigma
	Loïc Wacquant	“Violência vinda de baixo, violência vinda de cima”
Sociologia para Jovens do Século XXI	Pierre Clastes (2004)	Sociedade para a guerra
	Pierre Bourdieu	Violência simbólica
	Loïc Wacquant	Capitalismo de pilhagem Estado Previdência Estado Penitência.

Fonte: o próprio autor.

No livro *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia* há uma abordagem que apresenta a forma como a concepção de justiça se dá na sociedade moderna. Utilizam Foucault e sua discussão sobre as formas de punição, que, em tempos antigos, se davam em praça pública e na modernidade se dão longe dos olhos da população. Como se observa, “o criminoso passou de objeto passivo da vontade do soberano a sujeito de direitos - direito à defesa, a julgamento justo, à reintegração à sociedade uma vez cumprida a pena. O sistema judiciário como um todo tornou-se mais racional” (BOMENY et al. 2016, p. 321).

A partir deste ponto, são pensadas as sociabilidades em relação à violência urbana e são mobilizados os estudos desenvolvidos por Zaluar. A abordagem do livro didático *Tempos Modernos, Tempos de Sociologia: ensino*

médio (BOMENY et al. 2016) tem como foco a violência urbana e a cultura da masculinidade e do consumo que se articulam entorno de uma lógica da guerra como forma da busca por prestígio e poder. Desta forma, em um olhar da antropologia, Zaluar ressalta a percepção dos moradores da região da pesquisa (Cidade de Deus), que veem os “bandidos” de modo diferenciado, ou seja, conforme a sua relação com a comunidade. Os bandidos formados são aqueles que têm boa relação com a comunidade e os “bandidos porcos” e “pivetes” são aqueles com relações ruins com a comunidade. Assim, os autores deixam clara uma concepção de sociabilidade violenta, na qual tem no Estado o monopólio da violência legítima e a disputa do controle da violência pelos “comandantes do crime”. Há uma tensão para constituição de “Estados paralelos” ou “paraestado”. Desta maneira, os autores do livro didático em questão compõem um entendimento sobre os caminhos para pensar a segurança pública.

No livro *Sociologia em Movimento* (SILVA, 2016), no capítulo que em seus primeiros tópicos reflete sobre a formação da cidade contemporânea e sobre os conflitos emergentes, no que diz respeito a constituição do espaço público e dos dramas vividos pela juventude, é marcante a referência dos estudos da escola de Chicago. Já nos dois últimos tópicos, *Conflitos urbanos: violência e privatização do espaço pública* e *Segregação socioespacial*, a discussão aborda a violência urbana e a juventude.

Neste capítulo são apresentadas as transformações na organização das cidades em relação à violência. Está exposto no livro didático que, ao mesmo tempo em que a violência afeta a população, ela também reflete a organização da cidade, ou seja, a violência tem instituído uma cultura do medo, que por sua vez, afeta as pessoas na forma como utilizam o espaço público. Isto é visto nos horários que as pessoas frequentam os bares, os restaurantes, os espaços de lazer entre outros. Os conceitos de “violência urbana”, “criminalidade”, segregação e exclusão, “desorganização social”, “frustração” e “rótulos” são apresentados pelos autores do livro didático em questão. Com base nas pesquisas da Escola de Chicago, os autores proporcionam um entendimento das manifestações juvenis, por vezes pensadas como “desvios” tolerados (conflitos de gerações, gostos musicais entre outros) e outras entendidas como relações violentas e também criminosas que culminariam na teoria das “classes perigosas”.

Ainda, neste capítulo, é apresentado o antropólogo e cientista do campo da antropologia social Erving Goffman, referência nos estudos sobre desvio e estigma. Estes conceitos fundamentam o entendimento de segregação e integração de grupos sociais, principalmente a estigmatização dos jovens pretos ou pardos. Os estudos de Wacquant também contribuíram para as explicações apresentadas no livro didático a partir dos conceitos de “violência vinda de baixo”, referindo-se as revoltas dos jovens das áreas pobres e da “violência vinda de cima” resultado dos impactos econômicos e sociais ou da ausência delas. Procuram, os autores, fazer entender que as dificuldades em relação à segurança pública são resultados das mazelas promovidas pela segregação espacial urbana.

O terceiro livro analisado, no qual se percebe mais aprofundamento da segurança pública, é o livro *Sociologia para os jovens do século XXI* (OLIVEIRA; COSTA, 2016). Nele, o tema se inicia com uma amostra da forma extremamente violenta com a qual a polícia corriqueiramente trata os moradores das favelas. Há argumentos que ajudam a refletir sobre como o Primeiro Comando da Capital se formou e como continua a ganhar adeptos, ou seja, as formas desumanas pelas quais o sistema prisional trata os detentos. A definição de violência é apresentada no início do capítulo, com o exemplo do *bullying* e do *cyberbullying*, a partir do autor Pierre Clastres o do conceito “sociedade para a guerra”, o qual afirma que as relações sociais são construídas na lógica da destruição do inimigo, mas também através de alianças para a preservação de determinados grupos. Além de uma série de estatísticas que fundamentam as teorias que se desenvolvem, são mencionados os principais núcleos de estudos sobre violência das universidades do Brasil, bem como a presença deste tema entre os clássicos Durkheim, Weber e Marx.

Pierre Bourdieu também está presente a partir do conceito de violência simbólica. Esta sendo definida como uma violência que aparece como se fosse consentida pelos mecanismos de legitimação das relações de dominação de classe que se apresentam nas disputas políticas, na forma da criminalidade ou nas opressões. Todavia, antes de desenvolver o tema da violência, são expostas as desigualdades sociais no mundo do trabalho, nas zonas urbanas e no campo, na política e na economia. Nessas discussões são apresentados vários autores, organismos nacionais e internacionais e números estatísticos que demonstram o encolhimento do Estado para os pobres e maximização para os ricos na consolidação do Estado neoliberal que dificulta a situação dos desempregados.

O sociólogo Loïc Wacquant, também presente no livro, desenvolve o conceito capitalismo de pilhagem, no qual as saídas para a vida honesta do trabalho aparecem como quase impossíveis e a criminalidade se torna o meio aparentemente mais promissor. Todavia, a morte precoce dos adolescentes e jovens nesta vida demonstra a realidade de uma situação nada promissora. Uma discussão levantada é a dos responsáveis pela violência. Nesta questão vê-se, por exemplo, que o Estado é um violentador, pois deveria garantir a vida digna, mas não faz. Contudo, não há como imputar sua responsabilidade no Código penal em vista de sua forma jurídica. Como fica evidente no sistema penitenciário brasileiro, no qual os “ladões de galinha” são presos em condições subumanas sem assistência médica ou alimentação adequada.

Presente também no livro didático em questão, a discussão sobre globalização do narcotráfico, se apresenta como uma questão fundamental em que recorrem a Castells (1996) e Wacquant (1999). Estes autores argumentam que o crime se organiza de forma internacionalizada com a presença dos Estados, pois “[...] só é capaz de sobreviver através de corrupção e intimidação dos funcionários do Estado e o cumprimento de todo o conjunto de transações é assegurado por meio do uso de violência em um nível extraordinário” (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 292). Assim, a criminalização é dirigida aos jovens, estes que são a mão de obra barata do tráfico de drogas.

No mesmo capítulo, a resposta apontada por Wacquant seria a atuação do Estado neoliberal que enxuga os recursos da proteção social e é forçado a injetar na repressão. Semelhante à “tolerância zero” implementada em Nova York, no Brasil foi implementado pela prefeitura o “choque de ordem” nas ruas da cidade do Rio de Janeiro a partir de 2009 e outras políticas neste sentido que, na prática criminaliza a pobreza. Sucederam com os grandes eventos internacionais, sendo os jogos da Copa do Mundo de futebol 2014 e das Olimpíadas de 2016, a atuação das Unidades Policiais Pacificadoras (UPPs) que deslocam o tráfico de drogas para as regiões de pouco interesse do Estado e nas quais a polícia atua com forte repressão. Neste contexto, se tem forte corrupção do aparelho repressor oficial do Estado e as milícias⁶² que ocupam várias regiões, como é presente nas favelas do

⁶² “[...] grupos armados, compostos principalmente por ex-policiais e ex-bombeiros que expulsam o tráfico de determinadas comunidades, mas ocupam o seu lugar, passando a cobrar taxas

Rio de Janeiro. Como resultado, tem-se o aumento da violência urbana, do encarceramento e homicídios, principalmente da juventude pobre e negra, inclusive pelas mãos da polícia, outro grupo que também morre neste conflito.

Em suma, se pode auferir a pouca atenção dada pelos livros didáticos do PNLD-2018 para o tema da segurança pública. Observou-se que isso também se sucedeu com o tema da criminalidade, como aponta Barbosa (2015) ao analisar os livros didáticos do PNLD-2015. O tema só é abordado em um capítulo específico em três dos cinco livros aprovados pelo PNLD-2018. Ainda sim, no livro *Sociologia em movimento*, o tema aparece dentro de um capítulo que discute a cidade, ocupando apenas dois tópicos dos quatro que compõem o capítulo. A questão de a maioria penal ser reduzida para os dezesseis anos é apresentada e problematizada em *Tempos modernos, Tempos de Sociologia* (BOMENY et. al. 2016) e *Sociologia para os jovens do século XXI*, (OLIVEIRA; COSTA, 2016). Também é mencionada a relação do direito a segurança como um Direito Humano, sendo que no livro *Sociologia em movimento* (SILVA. A. 2016), é realizada uma abordagem sociocultural da violência urbana, na qual está posta a denúncia das mazelas da segregação espacial urbana.

Em relação aos conteúdos apresentados, referindo-se primeiramente aos dois primeiros livros analisados, percebe-se que há uma abordagem limitada entorno de uma narrativa estreita com pouca potencialidade para explicações necessárias que possam proporcionar o entendimento de um tema tão complexo como este. Para destacar a fragilidade desta discussão vale ressaltar que estes dois livros não discutem a militarização das polícias militar e civil e a questão efetiva da lógica da guerra às drogas⁶³, que por vezes é aplicada na prática como uma guerra aos pobres, principalmente jovens pobres negros ou pardos. Também não tratam da questão do sistema carcerário e do encarceramento em massa. Outras questões também não são tratadas suficientemente, tais como o Estado de Polícia, a Hipermilitarização e a paramilitarização⁶⁴ das guardas

fixas dos moradores em troca de segurança, além de controlar serviços, como transporte alternativo, transmissão de TV a cabo, redes de distribuição de gás de cozinha etc” (OLIVEIRA; COSTA, 2016, p. 292).

⁶³ “A ‘guerra as drogas’ não é propriamente uma guerra contra as drogas. Não se trata de uma guerra contra coisas. Como quaisquer outras guerras, dirige-se sim contra pessoas (...) os inimigos nessa guerra são os pobres, os marginalizados, os negros, os desprovidos de poder” (KARAM, 2015, p. 36).

⁶⁴ “Hipermilitarização é o conceito de uma especialização do policiamento já militarizado (caso das PMs estaduais). A hipermilitarização é um passo adiante no processo de apropriação do discurso de

municipais. Não discutem ainda a relação da Ditadura Militar de 1964 com os problemas da violência urbana na atualidade, ou seja, uma dimensão que, ao ficar de fora dos conteúdos dos livros didáticos, podem não trazer elementos suficientes para o entendimento deste problema social.

O livro *Sociologia para os jovens do século XXI* (OLIVEIRA; COSTA, 2016) se apresenta de grande valia para serem trabalhado com os alunos as discussões da segurança pública. Isto porque há uma preocupação em abordar, de forma ampla, a questão da violência e da segurança pública, haja vista que este material busca apontar os diversos prismas da violência e da segurança pública. A exposição é também bem articulada e possibilita o entendimento satisfatório do tema. Todavia, vale apontar que faltaram alguns cuidados em apresentar conceitos que são fundamentais para o entendimento do tema. Foi apresentada uma polícia militar extremamente violenta e, por vezes, afetada pela corrupção que assola as instituições. Contudo, não ficou explícita a discussão da militarização da polícia militar⁶⁵ e não foram apresentadas as discussões sobre o modelo desta instituição. Disso deriva pensar a condição histórica que também não é bem apresentada, ou seja, não é discutida ao menos em forma de contextualização a polícia militar como fruto da Ditadura Militar de 1964⁶⁶ que, no processo de democratização, não tem sua estrutura alterada. Caberia neste contexto refletir sobre a Hipermilitarização da polícia e a militarização das escolas⁶⁷, um tema presente no contexto atual, As UPPs se fundam no entendimento de militarização da vida, contudo não foi explicitado.

guerra, como na guerra às drogas, associando mais elementos de combate ao policiamento ostensivo, como armamento pesado, táticas especiais e uniformes diferenciados” (GOULARD, 2018, p. 11). A paramilitarização, (especialmente das guardas municipais) faz referência no militarismo nas “questões da estética e do discurso romantizado acerca de tais esquadrões especializados” (GOULARD, 2018, p. 166).

⁶⁵ A militarização das polícias se dá, segundo Souza e Brasilino, em “[...] uma confusão entre as funções da polícia e das Forças Armadas, em que se intensifica a militarização da função policial” (SOUZA; BRASILINO, 2015, p. 143) na qual impera a lógica do inimigo interno, em que, de um modo geral o inimigo são os pobres.

⁶⁶ “[...] no Brasil, a militarização da segurança pública e a “guerra às drogas” se reconfiguram no contexto pós-ditadura, em que se construiu a (in)segurança doméstica atrelada a um imaginário de ‘inimigo’ interno que perdura até os dias atuais” (SOUZA; BRASILINO, 2015, p. 144).

Outra discussão que poderia ter avançado diz respeito à violência contra as mulheres. Foram apresentadas as questões da violência doméstica, mas não se tocou no tema do encarceramento feminino⁶⁸, que tem sido um fenômeno crescente como resultado do tráfico de drogas. Muitas vezes as mulheres são presas ao tentarem levar drogas ou objetos para seus companheiros presos.

Também há outra questão que poderia ter um tratamento diferente. Esta se refere à abordagem da violência e segurança pública a partir de Wacquant. Vale ressaltar a pertinência deste autor, por outro lado, há teóricos nacionais que incorporaram os conceitos wacquantianos no contexto histórico brasileiro. Como exemplo, a discussão acerca da guerra às drogas como subterfúgio a verdadeira guerra, aos pobres.

Poderia ser explorada ainda a questão do Estado providência que perde espaço para o Estado penal. No Brasil, estes conceitos são mais frágeis que no contexto histórico norte americano, ou seja, o país não conviveu com este modelo propriamente dito. As políticas públicas avançaram nas últimas décadas, mas nada que pudesse se comparar ao modelo tipo Estado de bem-estar social e de Estado de providência. Ainda que o Brasil viva o Estado de polícia, o que também está para além do Estado penal, não se trata da constituição de um Estado com uma legislação punitiva, mas de, para além da legislação punitiva, a existência das instituições de justiça atuando a margem da lei, em específico as polícias militar e civil.

3.4 Proposta de ensino de conteúdos sobre segurança pública

As propostas que se seguem estão em correspondência aos apontamentos que realizados até este momento, observou-se na história da educação e da Sociologia, uma busca por consolidar, nesta disciplina, o caráter de cientificidade e como os princípios de cidadania e democracia foram cristalizando os horizontes a serem perseguidos. A preocupação com os Direitos Humanos, incorporada posteriormente no findar do regime militar instaurado em 1964, vem

Como aponta dados de 2016 do Infopen (BRASIL, 2018c, p. 12)

ganhando terreno nas políticas públicas, como também no currículo escolar. Nos documentos orientadores e nas diretrizes nacionais, internacionais, nos programas e nos planos há um direcionamento para a defesa de uma educação em Direitos Humanos. O que, também, são incorporados no âmbito legal, ou seja, na LDB-96, na Constituição Federal, nos PNEs e no PNLD de 2018.

Nos livros didáticos de Sociologia aprovados no PNLD-2018 - como documento de ressonância do conhecimento recontextualizado - que chegaram às escolas, observou-se uma preocupação diminuta em abordar as questões da segurança pública e da violência. Entre os livros analisados, em apenas três esta discussão foi realizada em um capítulo específico. Nota-se que alguns conceitos e teorias fundamentais não são mencionadas ou apresentadas. Torna-se deficitária também, no interior desses materiais didáticos, o entendimento da realidade histórica e atual da segurança pública na perspectiva da educação em Direitos Humanos. Diante disto, foram produzidos textos que possam contribuir para o aprimoramento desta problemática, os quais se encontram a seguir.

3.4.1. Ditadura Militar de 1964, segurança pública, Direitos Humanos e transição democrática

A segurança pública no Brasil, aos moldes que está constituída, é um fenômeno muito recente e particular da nossa história. Esta foi marcada pela violência desde a chegada dos portugueses ao país, da colonização pela escravidão, dos regimes imperiais como forma de controle social e político e até os períodos ditatoriais que se deram no contexto autoritário⁶⁹. Mais recentemente, em pouco mais de três décadas, há a atividade de um regime democrático formal. Entretanto, a segurança pública que se estruturou na ditadura de 1964 manteve-se quase que intacta no processo de transição que se estendeu até o recente período democrático, como descrito no fragmento a seguir:

Somente após 21 anos de autoritarismo militar o país retoma (em 1985) o processo de reconstrução democrática, com a assunção de

⁶⁹ “A violência policial e militar sempre foi um componente da história brasileira, direcionada ao controle social e político. Era assim antes da ditadura militar e durante a mesma. E assim prossegue após a redemocratização” (WEICHERT, 2017, p. 111).

um governo civil. É um novo recomeço, que demanda esforços ainda maiores de remoção de entulhos e legados antidemocráticos, os quais reforçam perversas características da hierarquizada sociedade brasileira. Com efeito, a desigualdade cresce durante a ditadura militar e todas as organizações populares e sindicais são aniquiladas ou desmobilizadas, aumentando o fosso que separa e desequilibra o relacionamento intersocial.

Assim, ainda que o novo regime civil houvesse sido instituído mediante uma ruptura com a ditadura e o militarismo, o desafio democrático já seria imenso, em decorrência dessa longa trajetória de autoritarismo e de carência de instituições e cultura democráticas no país. Porém, o quadro torna-se ainda pior, em razão do modo pelo qual se dá a transição brasileira: inteiramente controlada pelos próprios militares, pactuada com as mesmas elites conservadoras que dão o golpe de Estado em 1964 e sem qualquer estratégia para lidar com o passado de graves violações aos direitos humanos, exceto o esquecimento e a impunidade.

O endêmico quadro de (in)segurança pública no Brasil e de abusos aos direitos humanos pelas forças policiais, penitenciárias e de justiça estão conectados com essa estrutura social e o papel que o Estado cumpre dentro dela. Os Poderes Públicos resistem a avançar na pauta democrática e no papel de transformação determinado pela própria Constituição (artigo 3º, incisos I e III), de construção de uma sociedade livre, justa e solidária, de erradicação da pobreza e da marginalização e de redução das desigualdades sociais e regionais. (WEICHERT, 2017, p. 110-111)

Este fragmento situa diante de um problema essencial para a reflexão sobre a segurança pública e os Direitos Humanos. Pode-se indagar o seguinte: em que consistiu a formatação de um modelo de segurança pública no decorrer do processo de democratização da sociedade brasileira que buscou a superação do autoritarismo do período ditatorial e a implantação de mecanismos de observância dos Direitos Humanos e fundamentais? O que se observa é que os desafios colocados residem na própria constituição do nosso modelo de segurança pública e daí decorrem graves problemas potencializados pela ditadura que são transpostos para o período de redemocratização (Figura 1).

Figura 1– 50 anos do golpe de 1964: lembremos do lugar onde a democracia nunca chegou!



Fonte: Latuff, (2014).

A lógica de polícia militarizada, nos moldes atuais, se deu, no período da Ditadura Militar de 1964. Um marco específico foi o Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967, posteriormente revogado pelo Decreto-Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969 (SILVA; GURGEL, 2016, p. 144). Estes autores afirmam que tal decreto se fundamentava na ideia de segurança nacional, através da qual a polícia militar tinha enorme poder sobre a sociedade, o que levou a prática de abusos imensuráveis contra os direitos dos cidadãos. Como afirmam Silva e Gurgel (2016), o processo de transição democrático foi contaminado pela sub-representação da sociedade civil na Subcomissão de Defesa do Estado, da Sociedade e de sua Segurança, que definiu o modelo de segurança pública, em que, incorporou à Constituição Federal. Como se nota:

Entre os 28 convidados, apenas o presidente da Associação Nacional dos Comissários da Polícia Civil, o presidente da Ordem

dos Advogados do Brasil e o diretor do Núcleo de Estudos Estratégicos da Universidade de Campinas apresentaram propostas de mudança nas relações entre civis e militares até então vigentes no âmbito da segurança pública, sendo, portanto, previsível a manutenção dos interesses defendidos pelos militares na nova ordem constitucional a ser promulgada (ZAVERRUCHA, 2010 apud SILVA; GURGEL, 2016, p. 150).

Assim, viu-se que:

O modelo de policiamento preservado deixou de observar as exigências democráticas estabelecidas pela nova ordem constitucional vigente, pois privilegiou a proteção dos interesses do Estado, em detrimento da defesa do cidadão e de seus direitos fundamentais. Por essa razão, defende-se que a proposta de desmilitarização da polícia brasileira permanece como tarefa democrática necessária ainda não realizada (SILVA; GURGEL, 2016, p. 149).

A Constituição Federal de 1988, que buscou recolocar o país nos ditames democráticos, todavia, não teve alterações significativas no âmbito da segurança pública por falta de interesse dos críticos do modelo militar⁷⁰ e pela forte influência dos militares na participação da definição do novo modelo de polícia, o qual acabou por ser um modelo militarizado⁷¹ e que protagoniza a segurança pública atual.

Na relação com a democracia, Teresa Caldeira (2000) e James Holston (2013), afirmam que a sociedade brasileira vive uma democracia disjuntiva, já que a institucionalização da democracia ampliou direitos políticos e sociais, mas não se traduziu na expansão dos direitos civis (CALDEIRA, 2000; HOLSTON, 2013 apud LIMA; SINHORETTO; BUENO, 2015). Consiste em dizer que se têm alguns avanços no reconhecimento de direitos políticos. Contudo, os outros que devem compor o rol dos direitos fundamentais (direitos sociais, culturais, civis, ambientais, entre outros) e que estariam presentes em uma sociedade signatária dos Direitos Humanos, percebem-se ainda muito frágeis. Os direitos civis, direito a segurança e a

⁷⁰ “O tema da criminalidade era concebido como um tema ‘da direita’, dos defensores da lei e da ordem e qualquer ênfase na questão já era vista como suspeita. Em consequência, não existia sequer a reflexão, nem a proposta dos setores progressistas que se contrapusesse à simples demanda pela ordem por parte dos grupos conservadores” (CANO, 2006, p. 137).

⁷¹ O militarismo opera com a lógica da guerra, cujo principal objetivo é combater o inimigo para salvaguardar a segurança do Estado, mesmo que em detrimento da cidadania e dos Direitos Humanos.

liberdade, por exemplo, estão muito aquém do mínimo aceitável. A segurança pública tem na atuação da polícia militar o mais evidente dos conflitos que permeiam a discussão no que concerne a uma sociedade democrática. O que se exigiria da política de segurança pública seria transparência e a possibilidade de algum controle social. Entretanto, a polícia militar exerce o protagonismo da manutenção da ordem pública por meio da seleção de quais crimes serão condenados e quem serão os criminosos a serem combatidos. Como esclarece:

[...] a definição do que vem a ser ordem pública (na prática é determinado) não ao poder judiciário ou à lei, mas aos policiais militares da ponta, às praças que interagem cotidianamente com a população nas esquinas e nos bares das “quebradas” que dão forma e cor aos territórios e periferias das metrópoles brasileiras e estariam a operar a tênue fronteira entre o legal e o ilegal. A autonomia delegada às polícias militares no Brasil não é uma decisão apenas desta organização, por mais que ela a cultue com ardor, mas sim uma opção político-institucional de todas as organizações que compõem o chamado sistema de justiça criminal. Isso porque, se a violência é aceita como resposta legítima do Estado e há um clamor da população para que ela seja operada no sentido de garantir paz aos “cidadãos de bem” por imposição e enfrentamento direto aos “bandidos”, nada mais naturalizado do que a ideologia do “bandido bom é o bandido morto”, segundo o trabalho de Bueno (2014) (SINHORETTO; LIMA, 2015, p. 128-129).

Nesta lógica, a forma da segurança pública, no que se refere à ação da polícia militar, tem protagonismo no conjunto geral do sistema de justiça e a seletividade que opera sob quem vai ser preso e quem são os inimigos a serem combatidos. O que se percebe é que, por um lado a polícia atua sem mecanismos eficientes de controle social; e por outro, a organização do sistema de justiça se dá pela falta de estrutura nos âmbitos de investigação e no processo de julgamento dos suspeitos. O inquérito policial determina quase todo o processo de investigação, uma vez que é a partir do inquérito policial que a polícia civil e o Ministério público realizam quase todas suas investigações, o que se dá devido à falta de recursos materiais, humanos e a falta de modernização dos sistemas legal e jurídico.

Assim, a ação da polícia militar se dá majoritariamente na vigia constante das áreas de segregação socioespacial e na busca incessante dos cidadãos considerados a priori como suspeitos. O senso comum da política e da mídia aponta exatamente para os moradores de áreas de segregação socioespacial, sendo jovens, pobres e negros em sua maioria. Estes são concebidos como os

responsáveis por toda a violência que assola o país. A população em geral legitima esta lógica de segurança pública por diversos motivos: pela própria lógica de organização que configura este modelo de segurança, pelo sentimento de insegurança e pelo forte apelo da grande mídia⁷² e das propagandas acríticas feitas por políticos em discursos eleitoreiros que se retroalimentam na ideia de que "bandido bom é bandido morto". Isto ajuda a colocar na prática das políticas de segurança pública a repressão dos desfavorecidos como essência de todo o sistema de justiça.

O sistema prisional não foge à regra da seletividade policial (dos selecionados inimigos da ordem) e da prisão em flagrante. Segundo Sinhoretto e Lima (2015, p. 128), esse é o mecanismo por excelência na constituição da comunidade carcerária, ou seja, nas incursões pelas áreas de segregação socioespacial que se capturam os "bandidos". Os elevados índices de presos em regime provisório são outros indicativos de violação dos direitos civis. Em 2017, segundo o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (BRASIL, 2019, p. 197), os números de presos provisórios eram de 235.241, correspondendo a 32% dos condenados e de 491.113 detentos condenados, num total de 726.354 detentos. Entende-se que a desigualdade de acesso à justiça faz prevalecerem as desigualdades de classe e raça dos apenados pelo sistema prisional. Como aponta o documento abaixo:

Entre os presos, 61,7% são pretos ou pardos. Vale lembrar que 53,63% da população brasileira têm essa característica. Os brancos, inversamente, são 37,22% dos presos, enquanto são 45,48% na população em geral. E, ainda, de acordo com o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), em 2014, 75% dos encarcerados têm até o ensino fundamental completo, um indicador de baixa renda (CALVI, 2018, p. 1).

Com bem retrata Araújo:

Um dos primeiros critérios de diferenciação dos criminosos que efetivamente receberão repercussão do Estado será, portanto, a falta

⁷² A grande mídia segundo Zomighani Jr. "[...] o conjunto de meios de difusão de notícias e informações formado por grandes empresas, como canais de televisão, jornais impressos e rádios, todos eles – com grande capacidade de produzir ou repercutir notícias para todo o país – são de propriedade ou estão a serviço das elites políticas e econômicas" (ZOMIGHANI JÚNIOR. 2013, p. 66).

de informações e de assessoria jurídica adequada. O criminoso pobre, dessa feita, quando preso em flagrante, apesar da comunicação meramente formal de que poderá permanecer em silêncio, acabará por se prejudicar por suas próprias palavras e ações, auxiliando o Estado em puni-lo. (...) O criminoso rico, ao revés, tem a informação e o discurso a seu lado. Quando preso por qualquer motivo, orienta-se com seu advogado sobre o que deve e o que não deve falar, dificultando (de forma legal) a produção e provas contra si. Além disso, terá à sua disposição, no decorrer do processo, um profissional não sobrecarregado, capacitado, interessado e bem remunerado para se utilizar de todos os recursos possíveis e imagináveis para garantir-lhe liberdade (ARAÚJO, 2012 apud ZOMIGHANI JÚNIOR, 2013, p. 157).

Desta forma, entende-se que no processo de transição democrática, os direitos políticos, como da participação em eleições regulares, têm grandes transformações. Todavia, a lógica militarista predomina na segurança pública minando o direito à justiça. A seletividade dos condenados criminalmente, estes concebidos como inimigos da ordem, opera segundo uma ordem social em defesa do Estado e do *status quo* das classes mais abastadas da sociedade em detrimento de uma maioria desfavorecida.

Outro exemplo dos prejuízos derivados da Ditadura Militar são os “autos de resistência” como presente na manchete seguinte (Figura 2):

Figura 2 – Auto de resistência: herança da ditadura militar nas favelas do Rio de Janeiro

Brasil de Fato

UMA VISÃO POPULAR DO BRASIL E DO MUNDO

Início
Opinião
Política
Direitos Humanos
Cultura
Geral
Internacional
Especiais
Rádio

INÍCIO > RIO DE JANEIRO

DIREITOS HUMANOS

Auto de resistência: herança da ditadura militar nas favelas do Rio de Janeiro

Publicação sobre aumento da violência policial será lançado este sábado (19) no Armazém do Campo RJ

Redação
Brasil de Fato | Rio de Janeiro (RJ), 19 de Outubro de 2019 às 19:29



Número de mortes por ação policial no Rio é o maior dos últimos 20 anos / Fernando Frazão/Agência Brasil

Fonte: Auto...(2019).

Os “autos de resistência” são uma herança direta da Ditadura Militar de 1964⁷³. Foram implementados num contexto de extremo autoritarismo e, na prática, serviam como uma forma de “legitimar” os crimes cometidos contra a população. Ainda hoje, a lógica se dá análoga àquele período. A letalidade da polícia militar e as impunidades⁷⁴ em relação aos homicídios cometidos pela mesma

⁷³ “[...] Ordem de Serviço ‘N’, de nº 803, de 2 de outubro de 1969, expedida pela Superintendência da Polícia Judiciária do antigo Estado da Guanabara, que regulamentou o que hoje é conhecido como ‘auto de resistência’. O instrumento denominado de ‘auto de resistência’ surge através de uma interpretação extensiva do disposto no art. 292 do Código de Processo Penal, no sentido de que o agente policial poderá utilizar os meios necessários para defender-se ou vencer a resistência à prisão em flagrante determinada pela autoridade competente” (SOUZA, 2016, p. 31)

⁷⁴ “Estudo produzido por Cano em diferentes países indicou que as mortes por intervenções policiais correspondem, em geral, a 5% do total de homicídios. Quando esta porcentagem excedia 10% havia sérios indícios de execuções e uso abusivo da força” (FBSP, 2019, p. 59). Tendo este estudo como parâmetro, observa-se a preocupante situação do Brasil.

revelam a forma instrumental dos “autos de resistências” ou “resistência seguida de morte”. No Rio de Janeiro, local que se tem a maior taxa de letalidade da polícia⁷⁵ (23 mortes de oficiais por 100 mortes violentas intencionais⁷⁶), a Anistia Internacional (2015) demonstra que das “1.275 vítimas de homicídio decorrente de intervenção policial entre 2010 e 2013 na cidade do Rio de Janeiro, 99,5% eram homens, 79% eram negros e 75% tinham entre 15 e 29 anos de idade” (VOCÊ... 2015, p. 5). Isto indica novamente o mesmo perfil do público do sistema carcerário e das vítimas de homicídios, remetendo a desigualdade sistêmica da violência desenhada na segurança pública brasileira.

Como revela o Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2019), os índices de letalidade da polícia tentem a aumentar. “Entre 2017 e 2018 o crescimento foi de 19,6%, mesmo diante da redução dos homicídios, latrocínios e dos crimes contra o patrimônio” (FBSP –, 2019, p. 59). Esses índices indicam um recrudescimento das polícias, ainda que estes dados possam variar muito em diferentes estados. “Os estados que apresentaram maior crescimento foram Roraima (183,3%), Tocantins (99,4%), Mato Grosso (74%), Pará (72,9), Sergipe (60,7), Goiás (57,1), Ceará (39%) e Rio de Janeiro (32,6)” (FBSP –,2019, p. 59). Na relação da taxa de letalidade policial, os negros são os mais presentes dentre as vítimas. “Constituintes de cerca de 55% da população brasileira, os negros são 75,4% dos mortos pela polícia” (FBSP –, 2019, p. 62).

3.4.2. Considerações do tópico

Procurou-se apresentar uma discussão sobre a segurança pública que contemple as diretrizes para a Sociologia tendo como referência as diretrizes do Paraná. Também se mostrou pertinente essa discussão, entendendo que o tema no livro didático aparece de forma implícita, o que pode trazer dificuldades no entendimento do tema. Buscou-se debater a lógica militarizada que permeia todo o sistema da segurança pública e a sua relação histórica com a

⁷⁵ “[...] a cada 100 MVI (mortes violentas intencionais) no Rio, 23 são de autoria oficial das Polícias” (FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019, p. 59).

Ditadura Militar de 1964, ou seja, o modelo de polícia militar que no processo de transição para democracia manteve-se quase intacto. Na nova conjuntura, a relação militarizada da polícia, herança da ditadura, não apresenta eficiência na garantia dos direitos fundamentais (liberdade, segurança entre outros), pelo contrário em muitas situações é ela própria responsável por violações.

3.4.3 Militarização da polícia, polícialização das Forças Armadas, hipermilitarização e paramilitarização e a militarização das escolas

Neste tópico busca-se apresentar a discussão sobre a militarização e da segurança pública. Este tem sido uma discussão recorrente entre os especialistas e movimentos sociais que defendem uma reorganização do setor. Por um lado, a insegurança que afeta as pessoas no cotidiano apresenta um risco real para quem sofre uma violência ou tem um bem subtraído, por outro, a forma espetacularizada que as violências são expostas nas diversas mídias criam um estado de medo que podem tencionar o debate da segurança pública a discursos carregados de ódio sem quaisquer nexos racionais que promova a melhoria do sistema de segurança. A imagem abaixo (Figura 3) foi retirada do livro didático *Sociologia para os jovens do século XXI* (OLIVEIRA; COSTA, 2016) ilustra muito bem as condições de vida dos moradores de áreas de segregação socioespacial.

Figura 3 – Chegou o caveirão! E agora? Violência e desigualdades sociais

“Chegou o caveirão!” E agora? Violência e desigualdades sociais



O caveirão é um veículo usado pela Polícia Militar, do Rio de Janeiro, no combate à criminalidade urbana. Na foto, operação na favela Vila Cruzeiro, Rio de Janeiro, em 2007.

Fonte: Oliveira; Costa, (2016, p. 279).

O livro referido traz esta imagem juntamente com uma discussão sobre a violência policial, o que se mostra pertinente na discussão da segurança pública. Todavia, não explicita de forma suficiente os conceitos e as teorias sobre a militarização da segurança. Para contribuir com as questões conceituais teóricas da militarização da segurança pública, a charge abaixo (Figura 4) ironiza uma polemica entorno desta discussão:

Figura 4 – PM fica #chateada com palavras de manifestantes (Ponte Jornalismo)

PM fica #chateada com palavras de manifestantes (Ponte Jornalismo)



Charge minha para a Ponte Jornalismo

Fonte: Junião, (2017, p. 1).

Trata-se de uma relação desigual de poder, pois, mesmo em um período democrático, manifestações populares que questionam a ordem parecem ser algo inaceitável aos olhos das polícias brasileiras. As manifestações de junho de 2013 colocaram de vez no debate público a militarização da polícia. O Movimento Passe Livre (MPL), presente nas manifestações contra o aumento da tarifa do transporte coletivo em São Paulo, ao tempo em que protestaram contra o aumento da passagem do transporte público, colocou em pauta o direito a manifestação diante das ações violentas de repressão da polícia, mesmo que para isso,

precisasse de ações de enfrentamento a própria polícia⁷⁷ e tiveram forte apoio da população, ao menos no auge das manifestações de rua.

Neste sentido, nota-se o processo de militarização avançando nas pautas políticas. Além das manifestações de junho de 2013, com a Copa das Confederações no ano de 2013 e a Copa do Mundo em 2014 (GOULART, 2018) o discurso da militarização da polícia ganhou a cena política e permeou as políticas públicas. Entretanto, este processo é anterior a esses fenômenos. É uma herança do período ditatorial pautada na ideologia da segurança nacional e em uma militarização exponencial na Ditadura Militar de 1964, qual continuou a evoluir no período de redemocratização. Segundo Adorno, isto promoveu três consequências institucionais:

[...] primeiramente, transformou o controle da criminalidade comum em problema de segurança interna, estimulando – intencionalmente ou não – uma sorte de confusão entre o controle civil da ordem pública e o controle da segurança nacional; em segundo lugar, os problemas relacionados com a repressão do crime comum transfiguraram-se cada vez mais em problemas afetos à órbita das agências policiais, em especial das polícias militares. Consequentemente, é cada vez maior a militarização da segurança e cada vez mais os problemas do setor passam a ser vistos como pertinentes às estratégias e táticas de guerra contra um inimigo comum – o bandido, esse personagem frequentemente mal definido e mal identificado. Não sem motivos, ao longo do regime autoritário e mesmo no curso do processo de redemocratização, as polícias militares conquistaram autonomia e poder a ponto de se sentirem legitimadas junto a expressivos segmentos da população quando abatiam cidadãos, suspeitos de haver cometido crimes, sob alegação de resistência à ordem de prisão. Em terceiro lugar, além da flagrante distorção segundo a qual toda a política de segurança passa a gravitar em torno do desempenho policial, abstraindo-se dos demais segmentos do sistema de justiça penal – Ministério Público, Poder Judiciário e sistema prisional –, os governos estaduais recém-eleitos após a abertura do regime tiveram de enfrentar delicadíssimo problema político, até hoje mal equacionado: o de reenquadrar suas polícias militares e reconquistar o controle civil sobre a segurança pública (ADORNO, 1999, p. 133).

⁷⁷ Mesmo com as ações do *Black Blocks* com táticas de enfrentamento da polícia, percebeu-se um forte apoio da população nas manifestações de Junho de 2013 “Nos dias seguintes à batalha campal ocorrida no ato do dia 13 de Junho, ao mesmo tempo em que a indignação contra a repressão exagerada ganhava cada vez mais adeptos a imprensa que, até dois dias antes demandava mais repressão, mudou seu discurso” (DONADON, 2016, p. 85).

Pode-se dizer que os principais problemas apontados por Adorno (1999) ao analisar os desafios que enfrentava o primeiro governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso sobre a segurança pública ainda são enfrentados pelos governos atuais, mesmo com a mudança na maneira de se apresentar e exponencialmente de maiores dimensões. Se hoje estudos apontam a validade destas indicações de Adorno, as superações destes problemas continuam aquém da realidade das políticas de segurança pública.

A confusão em relação ao controle da criminalidade (ou mesmo conflitos cotidianos) comum e a ordem da segurança nacional extrapolaram até a realidade descrita por Adorno (1999). O exemplo que se pode dar é da prisão do jovem negro em situação de rua que trabalhava na coleta de materiais recicláveis (catador de latinhas) Rafael Braga Vieira (conhecido como Rafael Braga), preso e sentenciado a quatro anos e oito meses de detenção por estar com um frasco de desinfetante e outro de água sanitária, o que motivou a acusação de porte de artefato explosivo⁷⁸. O episódio ocorreu em meio as Manifestações de Junho de 2013⁷⁹ e teve repercussão entre os movimentos sociais, ONGs em defesa dos Direitos Humanos e gerou comoção internacional (RESENDE; SILVA, 2018).

A atuação do Estado em repressão a Rafael Braga indica quão autoritário o mesmo pode ser contra os jovens pobres de áreas de segregação socioespacial, acompanhado mais dois fatos que diz respeito a Rafael (um em 2014 outra em 2016).

Em 2014 Rafael Braga viveu seguinte drama:

Em outubro de 2014, houve uma progressão do regime do Rafael de fechado para o semiaberto, quando poderia sair do presídio para trabalhar. Após diversos esforços, o DDH conseguiu um trabalho para ele, em um escritório de advocacia. Em novembro de 2014, Rafael sofreu uma punição depois de um dos seus advogados postar uma foto sua em frente a uma pixação que dizia 'Você só olha da esquerda p/ direita, o Estado te esmaga de cima p/ baixo'. O advogado tirou a foto de Rafael no caminho de volta ao presídio depois de um dia de trabalho. Ele passou cerca de 1 mês na solitária. Após sofrer algumas penalidades e perder o direito ao regime semiaberto, ganhou a progressão ao regime aberto em 1º de

⁷⁸ “O laudo do esquadrão antibomba da Polícia Civil atestou que Vieira carregava produtos de limpeza. [As substâncias têm] ínfima possibilidade de funcionar como coquetel molotov” (OLIVEIRA 2013).

⁷⁹ Ver charge apresentado logo acima do texto

dezembro de 2015 e saiu da prisão, sendo monitorado por uma tornozeleira (QUEM..., 2020, p. 1).

Em 2016, Rafael Braga voltou a ocupar os noticiários nas páginas policiais, desta vez sob acusação de associação ao tráfico de drogas:

Voltando a morar na Cascatinha, Vila Cruzeiro, com sua família, no dia 12 de janeiro de 2016, Rafael saiu pela manhã para ir à padaria a pedido de sua mãe, Dona Adriana, e no caminho foi abordado por policiais da UPP de lá. Os PMs diziam que ele tinha envolvimento com o tráfico e pediam que ele desse informações e assumisse que era bandido. Ele foi espancado no caminho à delegacia, sendo inclusive ameaçado de estupro caso não assumisse participação no tráfico. Os PMs empurraram ao Rafael um kit flagrante com 0,6g de maconha, 9,3g de cocaína e um rojão. Assim, desde janeiro Rafael responde por tráfico de drogas, associação para o tráfico e colaboração com o tráfico (QUEM..., 2020, p. 1).

Nesta última acusação, Rafael Braga foi absolvido do crime de associação ao tráfico de droga que reduziu sua pena inicial de 11 para seis anos. Contudo, ainda responde pelo crime de tráfico de drogas. Rafael continuará a cumprir pena em regime domiciliar devido a uma tuberculose que adquiriu na prisão.

Rafael Braga poderia ser considerado apenas uma exceção em um sistema de justiça. Todavia, figura no perfil de indivíduo que sofre a violência do Estado. Os tipos de acusações indicam um representante dos milhares de jovens que hoje ocupam o sistema prisional. Referente ao ano de 2016, este, segundo o Infopem (BRASIL, 2017b), é composto por 64% de negros, que representa 53% (referente a 2015) da população total. Entre os presos 55% são de jovens, 51% no sistema prisional não terminaram ensino fundamental, sendo que, 40% dos aprisionados totais não receberam condenações, ainda que, 26% dos detentos (homens) foram acusados de crimes ligados ao tráfico de drogas.

Voltando-se para o âmbito conceitual, as manifestações de junho de 2013 desencadearam a militarização ou Hipermilitarização⁸⁰, como afirma Goulart (2013, p. 98). Ao final, o que consiste em uma polícia militar? Souza e Brasilino

⁸⁰ “O hipermilitarismo explícito [...] gerou uma onda de horror quanto às táticas de contenção dos manifestantes, com violência desproporcional e descontrolada, atingindo desde manifestantes até observadores e jornalistas. Evidentemente a mídia acompanhou a virada na opinião popular, o que teve a ajuda da polícia ao causar ferimentos em jornalistas. No dia 20 de junho, cerca de um milhão de pessoas lotaram as ruas em cerca de 24 capitais, marcando o auge das manifestações” (GOULART, 2018, p. 98).

(2015) buscam o entendimento do militarismo como um fenômeno que se dá nas relações sociais, que produzem discursos, saberes e práticas militares, sendo que a militarização diz respeito ao seu processo de expansão. Esta se configura em ruptura ao entendimento de transição democrática, se realiza em concernência a instituição das Forças Armadas, ao qual o Estado é o centro da preocupação e determina as relações que envolvem a política do militarismo e a militarização.

Na redemocratização brasileira, em prerrogativa de receber apoio dos militares, os governantes que conduziram o processo de transição democrática abriram importantes concessões às Forças Armadas, mantendo as instituições autoritárias em vista de evitar conflitos, como aponta (ZAVERRUCHA 2008 apud SOUZA; BRASILINO, 2015, p.132). O que, segundo Karam (2015), manteve a lógica de guerra ao inimigo interno, não mais o comunismo e sim ao traficante varejista de drogas arbitrariamente tornadas ilícitas.

Não à toa é tratada com naturalidade a subordinação das forças policiais militares às Forças Armadas nacionais, materializando uma dubiedade em relação às funções de ambas as instituições. Nesse processo, torna-se ainda mais evidente a forma como os movimentos de militarização da polícia e de policialização das Forças Armadas se confundem, de forma que militarizar o policiamento ostensivo é também dar prerrogativas de decisão aos militares (SOUZA; BRASILINO, 2015, p. 133).

Nos fragmentos abaixo foram extraídos da música “*canção Infantil*” do *rapper* César MC e com participação da cantora Cristal. Nota-se que remetem às situações de violência cometidas pelo polícia e por soldados do exército em intervenções no Rio de Janeiro, como a de âmbito federal realizada pelo decreto Nº 9.288, de 16 de fevereiro de 2018.

É, eu não sei se isso é bom ou mal
 Alguém me explica o que nesse mundo é real
 O tiroteio na escola, a camisa no varal
 O vilão que tá na história ou aquele do jornal
 Diz por que descobertas são letais?
 Os monstros se tornaram literais
 Eu brincava de polícia e ladrão um tempo atrás
 Hoje ninguém mais brinca
 Ficou realista demais

As balas ficaram reais, perfurando a Eternit
 Brincar nós ainda quer, mas o sangue melou o pique

O final do conto é triste quando o mal não vai embora
 O bicho papão existe, não ouse brincar lá fora, pois
 Cinco meninos foram passear
 Sem droga, flagrante, desgraça nenhuma
 A polícia engatilhou: Pá, pá, pá, pá
 Mas nenhum, nenhum deles voltaram de lá
 Foram mais de cem disparos nesse conto sem moral
 Já nem sei se era mito essa história de lobo mau (...)

E na ciranda, cirandinha, a sirene vem me enquadrar
 Me mandando dar meia volta sem ao menos me explicar
 De Costa Barros a Guadalupe, um milhão de enredos
 Como explicar para uma criança que a segurança dá medo?
 Como explicar que oitenta tiros foi engano?
 Oitenta tiros, oitenta tiros, ah (CÉSAR MC, 2019).

Nesta música o autor faz uma crítica social sobre a desigualdade e a violência. Nos trechos selecionados da música, César MC faz referência às mortes de cinco crianças, como noticiada por Albuquerque (2019), sendo: Jenifer Cilene Gomes (11 anos), Kaunan Peixoto (12 anos), Kaunan Rosário (11 anos), Kauê Ribeiro dos Santos, (12 anos) e Ágata Felix (8 anos). Também é mencionada a morte do músico Evaldo dos Santos, de 46 anos, alvejado por mais de 80 tiros. O músico estava acompanhado de sua família e a caminho de um chá de bebê (PAULUZE; NOGUEIRA, 2019). Estas mortes foram cometidas por agentes de segurança pública no contexto de Intervenção Federal no Estado do Rio de Janeiro. As Forças Armadas, a partir do decreto referido, passaram a ter total controle da segurança pública do estado, qual estava sob o comando do governo estadual.

Esta estratégia dita de segurança pública, como aponta Rodrigues e Armstrong (2019, p. 11), foi precisa, segundo o Ministério da Defesa, devido ao esgotamento das forças tradicionais de segurança pública e pela necessidade de restituir a normalidade por meio de Operações de Garantia da Lei e da Ordem embasadas na Lei Complementar nº 97/1999 (BRASIL, 1999c). Os homicídios citados provocaram grande indignação popular, principalmente entre os moradores das favelas. O que se observa é que as mortes denunciadas seriam mais comuns nas ações da polícia militar, qual tem a prerrogativa de atividade ostensiva.

A atuação das Forças Armadas, por meio do decreto nº 9.288, de 16 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018a), iniciou no governo de Michel Temer (2016–2017) e continuou no governo Wilson Witzel, do Partido Social Cristão (PSC) (2019–2022) em um processo de transição do controle federal para o governo estadual do

Rio de Janeiro. Segundo o portal de notícias G1, no Rio de Janeiro a letalidade da polícia é a mais alta da série histórica do Instituto de Segurança Pública (ISP) desde começo em 1998. No ano da intervenção federal no Rio de Janeiro em 2018, foram de 1.534, em seguida de 1.546 de pessoas mortas por agentes do Estado em 2019⁸¹ (G1, 2019). Em 2017, foram 1.127 mortes de pessoas causadas por agentes do Estado (INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA, 2019, p. 15).

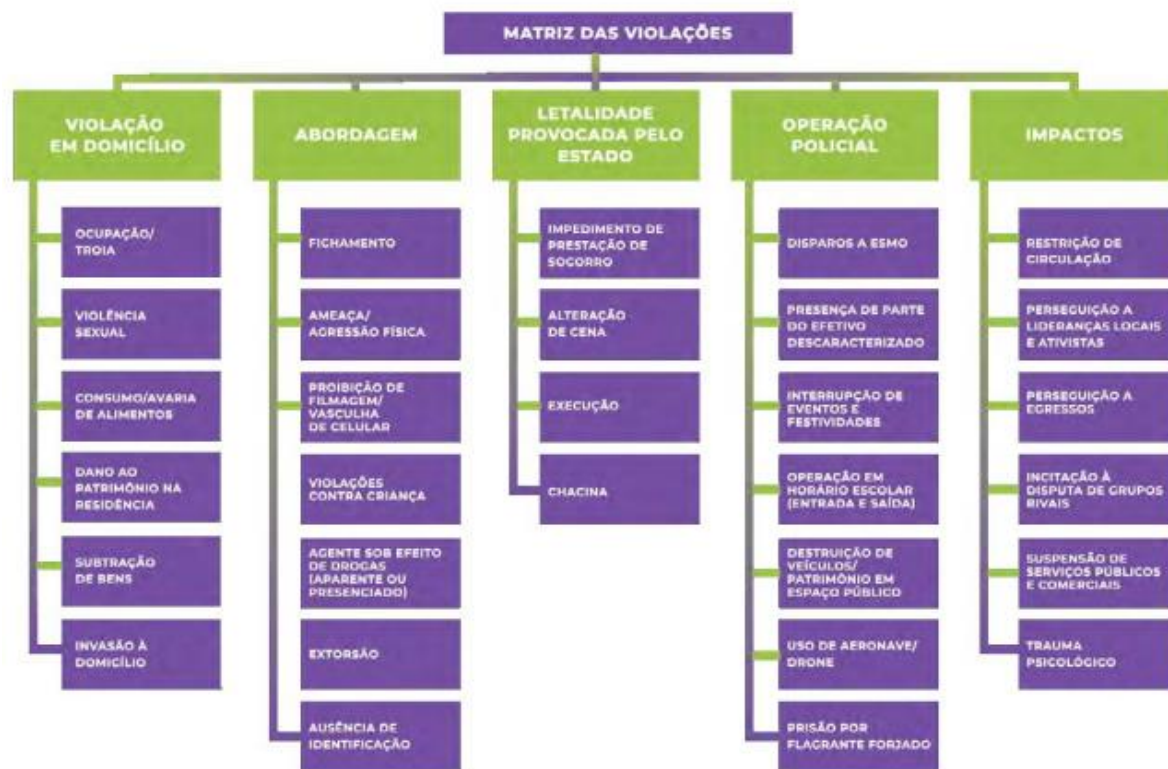
Neste quadro, vê-se afirmar as teorias sobre a militarização da segurança pública em que há a naturalização da militarização e a policialização das Forças Armadas. Como ressalta:

Não à toa é tratada com naturalidade a subordinação das forças policiais militares às Forças Armadas nacionais, materializando uma duplicidade em relação às funções de ambas as instituições. Nesse processo, torna-se ainda mais evidente a forma como os movimentos de militarização da polícia e de policialização das Forças Armadas se confundem, de forma que militarizar o policiamento ostensivo é também dar prerrogativas de decisão aos militares sobre questões de segurança pública (SOUZA; BRASILINO, 2015, p. 133).

O relatório *A intervenção federal no Rio de Janeiro e as Organizações da sociedade civil*, apresentado por Rodrigues e Armstrong (2019) ao IPEA, revela que os militares ao intervir, assumem o controle. “As Forças Armadas assimilaram a política do confronto que vem sendo posta em prática no estado nos últimos anos e que tem resultado em números extremamente elevados de homicídios por intervenção policial” (RODRIGUES; ARMSTRONG, 2019, p. 49). Ainda são apontadas várias violações aos Direitos Humanos sem que houvesse investigação dos agentes do Estado até a elaboração do relatório. A figura a seguir (Figura 5) mostra como estas violações são cometidas:

⁸¹ “Em 2019, RJ tem maior número de mortes por policiais desde o início da série histórica, diz ISP: Maior índice em um ano foi atingido mesmo ainda sem a contabilização dos casos de novembro e dezembro. Instituto de Segurança Pública (ISP) iniciou a série histórica em 1998” (EM..., 2019).

Figura 5 – Matriz das acusações de violações cometidas por militares na intervenção federal do Rio de Janeiro



Fonte: DPRJ. RELATÓRIO PARCIAL – CIRCUITO FAVELA POR DIREITOS apud RODRIGUES; ARMSTRONG, (2019, p. 44)⁸².

A policialização dos militares configura o contexto nacional. No Rio de Janeiro o exército tomou o controle da segurança pública e atuou como polícia. Como se vê na figura acima, esta instituição é acusada de cometer os mesmos abusos da polícia militar. Entretanto, essa prática não é nova, em vários estados do país outras intervenções já foram realizadas. Segundo o “Ministério da Defesa, entre 1992 e 2017, foram decretadas 132 operações de Garantia de Lei e da Ordem. Destas, a maioria envolveu missões de curta duração (entre 1 a 3 meses)” (RODRIGUES; ARMSTRONG, 2019, p. 12). Sendo que algumas intervenções tiveram duração de seis meses a mais de dois anos (RODRIGUES; ARMSTRONG, 2019).

Na inversão da lógica, as polícias têm se militarizado exponencialmente. De acordo com Goulart (2018) a formação de esquadrões de

⁸² “Obs.: A ‘Troia’ é conhecida pela ação de invasão de domicílios por parte de policiais, durante horas ou dias, fazendo os moradores reféns durante esta estada, que resulta em uma ação surpresa na localidade” (RODRIGUES; ARMSTRONG, 2019, p. 44)

polícia especializados hiper-militarizados existe desde 1930 com o governo de Getúlio Vargas (1930-1945). A partir das Manifestações de Junho de 2013 e dos grandes eventos como a Copa do Mundo de 2014 e as Olimpíadas de 2016, tem se tornado uma realidade em todos os estados brasileiros (GOULART, 2018). Para citar um exemplo, o Batalhão de Operações Especiais (BOPE) das Polícias Militares do Estado do Rio de Janeiro (PMRJ) foi criado em 1991 e contava com 150 homens. Em 2012, esse número era de 400 homens e na Copa das Confederações e na Copa do Mundo de 2014 contou com 2.600 homens (GOULART, 2018). Este batalhão tem sido referência de polícia nacional tanto na criação de outros, como modelo de tipo de investimento, ou seja, em efetivo equipamento de inteligência, (GOULART, 2018). Assim a hipermilitarização pode ser definida como:

Hipermilitarização é um conceito de uma especialização do policiamento já militarizado (caso das PMs estaduais). A hipermilitarização é um passo adiante no processo de apropriação do discurso de guerra, como na guerra às drogas, associando mais elementos de combate ao policiamento ostensivo, como armamento pesado, táticas especiais e uniformes diferenciados. [...] A polícia hipermilitarizada não tem as características do policiamento ostensivo tradicional, com um foco na prevenção a crimes e com a presença física e constante dos policiais nas ruas, policiamento que é conhecido na literatura como “Cosme Damião” e é caracterizado por dois policiais a pé realizando vigilância constante em um trajeto de sua rua responsabilidade (BARROS, 2005, p. 43). Tais esquadrões se concentram nos quartéis e atendem à característica que Punch (2007, p. 6) chama de policiamento reativo a um chamado depois de um crime perpetrado (GOULART, 2018, p. 11-12).

Neste entendimento, a polícia hipermilitarizada atua de forma eminentemente repressiva sem qualquer vínculo com a sociedade civil e é comum em suas operações acarretarem em mortes ou grande intimidação. Tais esquadrões especiais não apenas são apartados de vínculos com a sociedade civil, mas também da própria polícia militar comum. Diferenciam-se pelo uniforme, o treinamento mais intenso, bem como o armamento pesado, ou, no caso de conter manifestações, as táticas de cerceamento (formam um cordão no qual encurrala os manifestantes, impedindo que qualquer um saia ou entre em um determinado espaço, causando forte sentimento de insegurança para quem está dentro e desestimula que outros manifestantes incorporem o grupo). Aliado a isso, bombas de gás lacrimogênio tiros

de bala de borracha, dificultar a proteção da justiça de possíveis excessos, entre outros recursos.

Outro elemento, segundo Goulart (2018), derivado da hipermilitarização se trata da paramilitarização das guardas municipais. Esta, por sua natureza civil, ao contrário da polícia militar, não está anexa como força auxiliar do exército e, portanto, não caberia na definição militarizada. Contudo, de forma indireta é afetada drasticamente pelo discurso militarista. Este, numa perspectiva foucaultiana de discurso, carrega em si saberes e práticas. Desta forma, nas guardas municipais são constituídos grupos especiais que adotam o fetiche do militarismo. Assim, por meio da apropriação da estética militar (a camuflagem de guerra) e de treinamentos com a polícia militar ou com os esquadrões hipermilitarizados (em alguns casos são treinados em períodos insignificantes de tempo), são apresentadas como se fossem instituições de guerra prontas para o combate à criminalidade.

Todavia, este processo se dá estritamente no campo do discurso visual e da imitação, ou seja, sem investimento de recurso, apenas com meros adereços e muitas vezes embalados em rituais vazios se entrega às guardas municipais um *status* ilusório de uma força militar. Vale ressaltar que essa condição paramilitar por vezes é de desejo dos prefeitos que vendem a ideia de melhoria na segurança pública, dos agentes das instituições que assimilam como um avanço na carreira e da população que pode reconhecer o fenômeno como uma melhoria. No entanto, muitas vezes têm-se guardas municipais mal treinados e mal pagos que são transformados em meros espantalhos nas plantações (GOULART, 2018, p. 175). A lógica militarizante ocupa outras esferas da sociedade, como revela a manchete:

Figura 6 – Militarização das escolas públicas: soldado ou cidadão?

Militarização das escolas públicas: soldado ou cidadão?

EDIÇÃO 257 NOTÍCIAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Rigor e disciplina dos colégios militares atingem bons resultados, mas a um custo alto e sob sérias críticas sobre qual é o legítimo papel da educação

Fonte: Picarelli, (2019, p. 1).

Destarte, vale ressaltar que a lógica militar não se restringe a garantia da ordem pública, mas também tem se voltado para o âmbito das políticas educacionais⁸³, o que fica evidente na transferência da gestão de muitos colégios para controle da polícia militar. Neste processo, vê-se a lógica autoritária permear e desfigurar os princípios de gestão democrática de ensino público. Isto fica evidente quando se entende que:

Os princípios presentes na LDB ratificam os preceitos constitucionais e devem ser seguidos pelos sistemas de ensino, especialmente os sistemas públicos, e são basilares para o desenvolvimento de projetos educativos que contribuam na formação de sujeitos livres e solidários. Tendo em vista que os colégios militarizados são escolas desses sistemas, a Lei deveria se aplicar a elas também. No entanto, o Regimento Interno desses colégios faz adaptação desses princípios de modo a atender a filosofia militar e não os princípios da educação nacional (SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 263).

Ou seja, ao adentrar no sistema de ensino a lógica militarista subverte pontos cruciais de uma educação democrática e impõe a estrutura vertical própria da organização militar. Como aponta:

O regimento interno do (Colégios Estaduais da Polícia Militar de Goiás) CPMG exclui alguns princípios e adapta outros. O princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola permanece, desde que sejam seguidas as normas militares previstas no Regimento. O mesmo se repete com a gestão democrática do ensino público, que se mantém no documento como princípio, desde que siga as normas estabelecidas no regimento do CPMG, que são normas militares. E assim sendo, torna-se um princípio figurativo.

Nessas escolas os diretores não são profissionais da educação, eleitos pela comunidade escolar, mas um tenente-coronel, designado pelo alto comando da PM cuja sala, os adornos e os métodos pedagógicos e de gestão traduzem quais os princípios que regem o quartel-escola (SANTOS; PEREIRA, 2018, p. 264).

Ao discorrer sobre a militarização dos colégios, um professor da filosofia da educação, José Sérgio Fonseca de Carvalho, da Universidade de São Paulo (USP) defende:

⁸³ "A militarização de escolas públicas começou há cerca de uma década e se intensificou nos últimos anos. Atualmente, há 200 colégios nesse modelo em quase todos os estados. Apenas em Goiás, 60 escolas estão sob a gestão da Polícia Militar. Em Minas gerais, 30" (WESTIN, 2019, p. 1).

É uma disciplina que prevê a obediência cega. Quando o comandante grita “avançar” numa guerra, os soldados têm que obedecer e jamais questionar. No meio militar, é importante que seja assim, mas não na escola. No meio intelectual, é preciso questionar o que está posto, argumentar, criticar, contrapor-se ao pensamento dominante, porque é assim que a ciência e o conhecimento evoluem. Na escola, é preciso haver disciplina para o estudo, não disciplina militar (WESTIN, 2019, p. 1).

Desta maneira, o discurso de combate à violência tem colocado a lógica militarista em todos os âmbitos da vida social. Mesmo com mais de três décadas de busca por construir uma sociedade democrática, a perspectiva autoritária continua a permear as políticas públicas. O que pode levar a supressão ou encolhimento dos direitos fundamentais.

3.4.4 Considerações do tópico

Este tópico teve como norte apresentar e problematizar as questões relativas à militarização, hipermilitarização e paramilitarização das polícias brasileiras. Nota-se que no processo de transição para a redemocratização do país, as Forças Armadas exercem enorme influência. Isto impede uma democratização da segurança pública e mantém a lógica autoritária do período ditatorial, o que tem provocado o processo de expansão da militarização da polícia inclusive em âmbitos destoantes da sua área de atuação, como é o caso do sistema de ensino, bem como, uma policialização das Forças Armadas e a paramilitarização das guardas municipais. Este modelo de segurança pública provoca, como mostraram os argumentos do texto, o aumento da violência dos agentes de repressão do Estado e de graves violações dos Direitos Humanos.

3.4.5 Guerra às drogas, Estado de polícia, controle e manutenção do poder

O Brasil, apesar de possuir mais de três décadas de regime formalmente democrático, tem lidado com uma escalada crescente da violência. Olhar para o modelo de segurança pública, do ponto de vista da eficiência, é o que se espera de qualquer política pública. A percepção que se tem é preocupante. A taxa de homicídio cresce assustadoramente, sendo que o Fórum Brasileiro de Segurança Pública-FBSP revela:

Em 2016, o Brasil alcançou a marca histórica de 62.517 homicídios, segundo informações do Ministério da Saúde (MS). Isso equivale a uma taxa de 30,3 mortes para cada 100 mil habitantes, que corresponde a 30 vezes a taxa da Europa. Apenas nos últimos dez anos, 553 mil pessoas perderam suas vidas devido à violência intencional no Brasil (FBSP –, 2018, p. 3).

Tal violência tem atingido particularmente a juventude. O que fica evidente no Atlas da Violência 2018 (FBSP –, 2018, p. 37) é que a taxa de homicídio contra jovens (por cem mil) teve uma variação na qual resultou no aumento de 24,8% entre os anos de 2006 a 2016, alcançando o índice de 65,5 por 100 mil jovens, estes em sua maioria pobres, negros e moradores de áreas de segregação socioespacial⁸⁴. O encarceramento não é diferente. A superlotação nos presídios e as rebeliões cada vez mais se espalham pelos presídios do país e atesta o fracasso das políticas de ressocialização e de controle da criminalidade. Diante disso está a escalada da insegurança pública. Este é o discurso dominante presente na grande mídia⁸⁵ e que por vezes se torna slogan de campanhas políticas.

Para entender a lógica que estrutura a segurança pública, alguns elementos são importantes. A militarização⁸⁶ e o processo seletivo que opera as forças de repressão do Estado trabalham na contramão da democratização da segurança pública. Neste sentido, vê-se a construção do inimigo interno fundamentar as táticas de guerra operacionalizadas pelas polícias militar e civil. Compõe o cenário da segurança pública o discurso de uma guerra às drogas inspirada no modelo estadunidense de avanço do Estado penal. Na esteira do neoliberalismo⁸⁷, o Estado se desfaz das políticas de proteção social ao mesmo

⁸⁴ “As maneiras como as classes se distribuem no espaço urbano dependem do acúmulo de capital individual que cada um consegue ter. Morar em um bairro popular não depende somente de suas características culturais, étnicas ou raciais, mas da reprodução da força de trabalho que o capital precisa para reproduzir-se. A segregação não é simplesmente e somente um fator de divisão de classes no espaço urbano, mas também um instrumento de controle desse espaço” (NEGRI, 2008, p. 135).

⁸⁵ “[...] o conjunto de meios de difusão de notícias e informações formado por grandes empresas, como canais de televisão, jornais impressos e rádios, todos eles – com grande capacidade de produzir ou repercutir notícias para todo o país – são de propriedade ou estão a serviço das elites políticas e econômicas” (ZOMIGHANI JÚNIOR, 2013, p. 66).

⁸⁶ Segundo Souza e Brasilino, (2015) a militarização é o processo em que a polícia atua de forma a supervalorizar o aspecto de patrulha repressiva na lógica de combate a um inimigo, em detrimento da prevenção da violência e da criminalidade.

⁸⁷ “O neoliberalismo é precisamente o desenvolvimento da lógica de mercado como lógica normativa generalizada” (DARDOT; LARVAL 2016, p. 34), ou seja, a lógica de mercado definindo todas as áreas da sociedade, inclusive das políticas públicas.

tempo em que promove a expansão do Estado penal como demonstra (WACQUANT, 2007, p. 110).

Neste quadro, o Estado opera numa lógica em que os inimigos são jovens geralmente negros que vivem em áreas de segregação socioespacial. O *rapper* Leandro Roque de Oliveira, conhecido como Emicida, na música “*Soldado sem bandeira*” expressa o sentimento de um jovem que vive na periferia. Como se vê no refrão:

Ser favelado é ser soldado de bandeira nenhuma
 Desconfiar dos dois lados sem temer coisa alguma
 Nasceu no meio da guerra então se acostuma
 Vou até o fim tiu, eu sou assim tiu
 Ser favelado é ser soldado de bandeira nenhuma
 Desconfiar dos dois lados sem temer coisa alguma
 Nasceu no meio da guerra então se acostuma
 Vou até o fim tiu, eu sou assim tiu (EMICIDA, 2020).

Em outros trechos o cantor diz:

Distância faz desconhecer, desconhecer trás o medo
 Medo faz agir... cê sabe como termina o enredo.
 Quantos se foram? Quantos ainda vão?
 Será que eles q se foram mais cedo, foram em vão?
 Isso é nação e cê na ação é encenação hienas são alienação me vê
 em ação
 Sobrevivendo como estrategista
 Vendo o caixão de vários jão descendo em vão e assim se vão,
 descansa então
 Se esse é o prêmio da guerra racista (...)

As treta territorial se restringe as biqueira
 Mas eu te pergunto: quem que tornou as ruas trincheira?
 Nem pisa nela te alistou e pôs na guerra dos outros
 Te fez jurar sem crer, acreditar sem ter (EMICIDA, 2020).

Nesta música, o cantor expressa a dura realidade de muitos jovens que habitam áreas de segregação socioespacial. Ser um soldado de uma guerra que não escolheu, mas precisa sobreviver apesar dela. Nesta guerra é o alvo (inimigo do Estado) sem que essa guerra represente qualquer valor para si ou para aqueles que os rodeiam. Percebe-se numa encenação em que participa sem querer. Esta encenação, todavia, não acontece em um palco de teatro, mas sim na comunidade em que vive. A alienação (inversão da realidade) distorce a realidade e as mortes

dos jovens que compartilham das mesmas condições socioeconômicas parecem ser em vão.

Assim, os jovens, em sua maioria negros, são mortos em uma guerra na qual a cor da pele, o território em que reside e a classe social, determina o alvo a ser atingido. Pode-se interpretar que o encarceramento e o genocídio dos jovens, negros e pobres é o prêmio de uma guerra racista que opera a lógica da segurança pública.

Desta forma, relata a vivência em uma guerra que tem território definido, as periferias (áreas de segregação socioespacial). Bem como, um campo de batalha específico, sendo “as biqueiras” (pontos de venda de drogas no varejo). Neste campo de guerra as ruas são as trincheiras e o inimigo a ser abatido não se alistou em nenhum exército se quer sabe em que guerra luta.

Em um artigo Karam (2015) ajuda a entender o que esta música diz. Segundo a autora, a partir da década de 1970, o Estado conduz uma política de proibição de drogas arbitrariamente selecionadas e tornadas como ilícitas. Desta maneira, a pretexto de combater as drogas, o Estado promove uma guerra que, na prática, atinge os mais vulneráveis. Como aponta Karan:

A “guerra às drogas” na verdade não é propriamente uma guerra contra as drogas. Não se trata de uma guerra contra coisas. Como quaisquer outras guerras, dirige-se sim contra pessoas – os produtores, comerciantes e consumidores das substâncias proibidas. Mas, não exatamente contra todos eles. Os alvos preferenciais da “guerra às drogas” são os mais vulneráveis dentre esses produtores, comerciantes e consumidores. Os inimigos nesta guerra são os pobres os marginalizados, os negros, os desprovidos de poder, como os vendedores de drogas no varejo (KARAN, 2015, p. 36 -37).

Outro elemento importante para entender esta guerra se trata da construção do inimigo interno. Vale destacar que formalmente os indivíduos vivem em um Estado democrático de direito, como está descrito nas leis que regem o país. Ou seja, nesta condição todos são iguais perante a lei dentro da nação e devem ter seus direitos garantidos. Isto é representado pelo direito penal, que é a instância que deve buscar uma lógica mais racional possível contra os abusos que o Estado possa vir a executar ao promover o controle político e social (ZAFFARONI, 2011, p. 72). O que se observa no modelo de segurança pública brasileiro é que o Estado muitas

vezes extrapola as garantias básicas do direito penal. Isto fica evidente na guerra contra as drogas que na prática somente tem validade contra os mais vulneráveis.

Com avanço do neoliberalismo e, conseqüentemente, das desigualdades sociais, o Estado se reorganizou para promover o controle social dos despossuídos (os indesejáveis) de poder econômico e social. Por meio de uma guerra seletiva, o Estado produz os inimigos da nação. Assim entende que “a essência do tratamento que se atribui ao *inimigo* consiste em que o direito *lhe nega sua condição de pessoa*. Ele só é considerado sob aspecto de ente perigoso ou daninho” (ZAFFARONI, 2011, p. 18; grifos do autor).

Desta forma, se observa emergir o Estado de polícia, que, ao contrário do Estado de direito que tem como objetivo promover as garantias de um tratamento igual perante a lei, o Estado de polícia atua rompendo com as proteções legais em função de sua própria expansão (ZAFFARONI, 2011, p. 170). Assim, a guerra contra as “drogas” cria um inimigo a ser combatido. Este perde a condição de pessoas e de cidadão, então o Estado de polícia pode ser aplicado e isto ocorre ao mesmo tempo em que o Estado não perde a aparência de Estado de direito.

Com isso, vale apresentar um relato do policial Martel Alexandre Del’Colle ao site de conteúdos culturais *Justificando: mentes inquietas pensam direito*. A manchete é “*Nós perdemos a guerra. Nunca vi faltar maconha em lugar nenhum do país devido às nossas apreensões*” (DEL’COLE, 2019, p.1). Em um determinado momento de sua carreira ele se deparou com a contradição posta neste texto:

[...] (uma) vez em que preendi um traficante por vender uma pedra de crack a um usuário. Nós fizemos uma incursão pelo mato que ficava atrás de uma comunidade e pegamos o momento exato da entrega da droga pelo traficante e da entrega do dinheiro pelo usuário. Abordamos os dois e demos voz de prisão. Eu me sentia o super-homem salvando o mundo mais uma vez. O quadro romântico foi perdendo o brilho conforme a ocorrência se desenrolava. O traficante não era essa expressão pura do mal que muitos pintam por aí. Na verdade, era um garoto mais novo do que eu. Ele usava roupas com marcar famosas, mas que certamente eram falsificadas. Ou seja, um ser humano que queria se sentir importante, sentir-se alguém que não era excluído pelo sistema e tratado como um lixo. Talvez ele não quisesse se sentir como alguém que só tem serventia quando propicia a droga para todas as classes, mas sem aparecer. Sentir-se alguém que tem valor, alguém que faz falta se morto. Um ser humano.

Ele poderia estar trabalhando em algo que não fosse fora da lei? Poderia. Talvez. Quem daria emprego a alguém da comunidade como ele? E qual emprego? Quanto ele ganharia? Daria para sustentar a família dele? Não estou querendo justificar, eu apenas me lembrei que ele é humano. Talvez a família dele não tenha dado suporte para ele ir para a escola estudar, talvez ele tenha sido abusado na infância. Talvez. O que eu descobri, e que era certo, é que ele tinha uma família.

Enquanto fazíamos buscas nos arredores, procurando mais drogas, a esposa do traficante saiu de uma pequena casa ao lado de onde estávamos. Ela estava grávida. Uma mão segurava a barriga, a outra segurava a mão de uma menina de uns dois anos. Seres humanos. Ele devia saber do risco do tráfico, mas também devia saber do risco de ser criado na pobreza. Talvez ele tenha resolvido arriscar para ver se os filhos teriam mais oportunidades que ele. A esposa começou a chorar e a ofender a mim e aos policiais. Ela dizia que a gente só corria atrás de traficantes pequenos na favela. E dói ouvir umas verdades. Nunca prendi um traficante de alto nível, daqueles que nem coloca as mãos na droga. Sempre prendi gente que estava excluída da sociedade há muito tempo. Gente que a gente só se lembra pra dizer que “bandido bom é bandido morto”.

Eu olhei para os olhos dela e pude ler o desespero. O desespero de ver o seu companheiro, o pai dos seus filhos, sendo preso. Preso em um sistema que não irá fazer dele uma pessoa melhor, que não lhe daria uma segunda chance. O desespero de não saber como iria alimentar as duas crianças. O desespero de estar abandonada por todos a sua volta. Eles não eram dois santos. Não quero beatificar o casal. Eu só acho que eles eram humanos. Humanos que têm sonhos, esperanças, dores. Levamos o rapaz preso.

Cheguei à delegacia e, tempos depois, a esposa dele chegou. Ela saiu pela comunidade pedindo ajuda até que alguém lhe deu carona até a delegacia. Enquanto fazíamos os documentos, ela ficou em pé, o mais próximo do marido que ela podia ficar. A barriga dela já estava bem grande e eu trouxe uma cadeira para ela se sentar. Novamente ela falou com os olhos. Ela jamais esperaria que um policial trouxesse uma cadeira para ela. Ela sabia que para o Estado ela não era gente, ela era a mulher de um traficante. O traficante viu tudo isso, mas ficou em silêncio.

Quando fui levar ele até o escrivão, ele olhou para mim e disse: Obrigado pelo que você fez. E aqui novamente caiu o estereótipo. Ele não era um mostro malvado que andava por aí em busca de mais um ato cruel. Ele era um humano. Capaz de reconhecer uma boa atitude. Capaz de reconhecer que muita gente não é só a caricatura que a sociedade cria. E eu me pergunto quantas vezes ele recebeu uma atitude assim de alguém?

Uma parte boa de ser policial é destruir estereótipos, se você é um policial corajoso.

A droga apreendida devia custar uns cinco reais. O custo para o estado para pagar os policiais envolvidos na apreensão, as viaturas, a energia, o papel e tudo mais, certamente era da casa dos milhares. E essa prisão mudou algo? Não. Certamente, outro traficante entrou no lugar dele no mesmo dia. Aquele traficante foi para uma prisão que não lhe fará nenhum bem e ainda deixou uma família mais desestruturada do que já era. O usuário não foi encaminhado para

nenhum tratamento e terá uma crise mais forte de abstinência de sua droga. O que eu tinha feito?

Eu me desanimei do foco em pequenos traficantes. Eles eram mais vítimas que culpados. Decidi ir atrás dos grandes traficantes. Já dei spoiler de que eu não peguei nenhum, mas acho que a história é boa para a análise (DEL'COLE, 2019, p.1).

O policial do relato revela que ao desenvolver seu trabalho percebe que as pessoas que lhe eram apresentadas como o inimigo a ser combatido, por isso destituído de direitos, eram humanos como qualquer outro, com sonhos e esperanças. Percebe também que, na prática, por melhor que desenvolvesse seu trabalho não chegaria há um resultado positivo. Pois, não tinha recursos para prender os grandes traficantes e, ao prender um pequeno traficando, o Estado não garantia um processo de ressocialização e ainda, como no caso apresentado, viu a violência do Estado atingir toda família do jovem preso.

3.4.6 Considerações do tópico

Este texto teve como propósito fornecer elementos para que os professores possam discutir com seus alunos as questões relativas à guerra as drogas e o Estado de polícia que exerce o controle do poder. Assim, foi apresentado um breve diagnóstico da segurança pública. Em seguida, preocupou-se de expor tais questões com uma linguagem didática. Foram mobilizados recursos como a música e um relato de um policial apresentado em um jornal, isto como forma de explicitar a realidade do discurso que envolve a ação do Estado na organização da segurança pública.

3.4.7 Sistema prisional e encarceramento em massa

Segundo Homerin (2017), o Brasil ocupa a terceira posição no número de encarceramentos no mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da China (HOMERIN, 2017, p. 31-32). Esta posição não é mero acaso, mas, fruto de escolhas políticas. A forma como foi construído nosso modelo de segurança pública, sustentado na busca de controle social e da criminalização da pobreza motiva tal dado. Ainda, está estruturado em flagrante desrespeito aos Direitos Humanos, tais como o direito à vida, a liberdade e a segurança pessoal, ao acesso à justiça, de não

ser torturado ou de não sofrer tratamento cruel ou desumano. Estes direitos precisam ser contemplados entre os direitos fundamentais em um país signatário dos Direitos Humanos, o que é o caso do Brasil. Todavia, a segurança pública brasileira tem mostrado constante não observância aos Direitos Humanos. Isto fica evidente nas condições em que se encontram o sistema penitenciário brasileiro, tema deste tópico.

Figura 7 – Formas de punição no Brasil do século XIX⁸⁸



Fonte: THOMSON-DEVEAUX, (2018 p.1).

⁸⁸ “Os relatos do Calabouço na primeira metade do século XIX eram aterrorizantes. ‘As punições ali são tão assustadoramente severas, que nenhum senhor humano mandaria para lá um escravo que não fosse irremediável’, escreveu o inglês John Luccock, que viveu no Rio no começo daquele século” (THOMSON-DEVEAUX, 2018, p. 7).

O sistema prisional é um fenômeno recente do ponto de vista histórico. Anteriormente ao século XVIII, punições ao um crime cometido tinham como propósito a vingança, ou seja, uma espécie de “reparação” do dano causado⁸⁹ (Figura 7). Após esse período, a perspectiva sobre o crime mudou de direção. Não se tratava mais da reparação de um crime cometido, mas da busca da prevenção geral, isto é, em evitar a repetição de crimes futuros. Como cita Foucault, “calcular uma pena em função não do crime, mas de sua possível repetição. Visar não à ofensa passada, mas à desordem futura. Fazer de tal modo que o malfeitor não possa ter vontade de recomeçar, nem possibilidade de ter imitadores” (FOUCAULT, 1987, p. 113).

Esta era a nova forma de pensar o direito penal, sendo “estabelecer uma nova ‘economia’ do poder de castigar, assegurar uma melhor distribuição dele, fazer com que o poder de castigar não fique concentrado demais em alguns pontos privilegiados” (FOUCAULT, 1987, p. 101). Assim, entendida “como uma estratégia para o remanejamento do poder de punir, que aumentem os efeitos diminuindo o custo econômico [...] e seu custo político” (FOUCAULT, 1987, p. 101). O poder de punir, antes concentrado no soberano (o governo absoluto), lhe dava superpoder que facilmente levava a excesso, e, em contrapartida, gerava revolta da população e, com efeito, custo político. Desta forma, a distribuição do poder de punir e racionalização do sistema penal possibilitaria maior controle e geraria menos revolta.

Um exemplo atual de custo político são as manifestações do Movimento Passe Livre (MPL) pela redução da tarifa do transporte público. Foram realizadas por vários anos sem promover grandes impactos políticos. Entretanto, em 2013, com a repressão desproporcional por parte da polícia, o movimento ganhou a simpatia da população e fez com que os políticos no governo que, até então se negavam a atender suas reivindicações, fossem obrigados a ceder. Ou seja, a economia do poder de castigar tem que ser suficiente para exercer o controle, mas sem ser excessivo suficiente para causar revolta.

O que se observa na constituição do modelo moderno de punição é que este se estabeleceu na revolução industrial com o desenvolvimento da

⁸⁹ Vale ressaltar que, como apresenta Foucault, dano se refere não à vítima da ação criminosa, mas um ataque ao soberano, pois o mesmo representava a lei naquele período da história (feudalismo). Assim, a punição do criminoso não representava a aplicação da justiça, mas a reiteration do poder do soberano (FOUCAULT, 1987). Ainda que no Brasil as formas de punição adentrassem no século XIX fazendo parte do período escravocrata, como revela a figura acima.

sociedade capitalista. Esta promoveu uma redistribuição da economia da ilegalidade, ou seja, o que é tolerado ou não tolerado como ilegal passa a operar diferenciando a ilegalidade dos bens (para as classes populares, não é tolerado o crime contra o patrimônio) das ilegalidades do direito (reservado a burguesia, a eles são reservados a tolerância as ilegalidades do direito, como, operações comerciais irregulares evasões fiscais, fraudes entre outras), como diz Foucault (1987).

Referindo ao Brasil, nota-se coerência no que aponta Foucault (1987). Observa-se que a punição na sociedade capitalista privilegia os crimes contra o patrimônio e não se preocupa com os crimes relativos aos direitos como, por exemplo, o direito à vida e à justiça. Isto fica evidente quando se nota uma insignificante preocupação em esclarecer os crimes contra a vida. Como se observa na composição da população carcerária relativos a junho de 2016 pelos dados do Infopen (BRASIL, 2017b), entre os tipos criminais mais relevantes, 11% das incidências criminais são de homicídios, enquanto os crimes de tráfico representam 28%, roubo e furto 37%. Este argumento é corroborado por Lima, Sinhoretto e Bueno (2015) ao evidenciarem que em 2011 estimava-se que o índice de esclarecimento dos homicídios no Brasil variou entre 5% e 8%. Assim os autores afirmam:

[...] o sistema penal trabalha de forma cada vez mais aprimorada para encarcerar os acusados por crimes patrimoniais e de drogas, já que as taxas de encarceramento são crescentes em todos lugares do país. Enquanto a participação dos crimes contra a vida na produção do encarceramento declinou ao longo de anos mais recentes. Prende-se muito menos para fazer a gestão da violência do que para regular a circulação indevida de riqueza (LIMA; SINHORETTO; BUENO, 2015, p. 135-136).

Vale destacar que o sistema penal moderno foi proposto para racionalizar (torná-lo eficiente e executar punições proporcionais em relação ao delito cometido) e humanizar (suavizar as penas e ter como intuito a recuperação do indivíduo) as formas de punições. Todavia, o seu desenvolvimento tende a buscar objetivos de controle social em detrimento de sua racionalidade e humanização.

Cada vez mais, o objetivo esperado da prisão não é o de recuperação ou ressocialização dos condenados, mas sua intencionalidade em interferir no funcionamento da totalidade social

por meio de uma política e economia de gestão das ilegalidades, o que também caracteriza o Brasil (ZOMIGHANI JÚNIOR, 2013, p. 40).

O que é marcante quando se vê o cenário prisional brasileiro como atesta a imagem abaixo (Figura 8):

Figura 8 – Centro de Recuperação Regional de Altamira



Fonte: Oliveira, (2019, p. 1).

Esta imagem refere-se ao presídio Centro de Recuperação Regional de Altamira, no Estado do Pará, onde houve uma rebelião no dia 29 de agosto de 2019. Segundo Azevedo, Sauma e Carneiro (2019, p.1), a rebelião foi resultado do confronto entre duas facções rivais, Comando Classe A (CCA) e Comando Vermelho (CV) e teve um saldo de 58 mortos, sendo que destes 26, eram presos provisórios (AZEVEDO; SAUMA; CARNEIRO, 2019). Esses mesmos autores informam que “no Pará, há 48 unidades penitenciárias com capacidade para 9.934 presos, segundo a Superintendência do Sistema Penitenciário do Estado (Susipe). A população carcerária é de 17.855 presos, sendo 42,93% provisórios” (AZEVEDO; SAUMA; CARNEIRO, 2019, p.1). Sobre o presídio, este era classificado como em péssimas condições. “O total de 33 servidores é menos da metade do considerado necessário para cuidar dos 343 internos do presídio, construído para abrigar não mais que 163

almas” (OLIVEIRA, 2019, p. 1). Ou seja, o Estado que deveria garantir um sistema penal humanizado, na realidade cria condições para verdadeiros massacres. Vale ressaltar que algum dos mortos poderia ser inocentado de suas acusações.

O exemplo acima indica clara demonstração de desrespeito aos Direitos Humanos dos aprisionados. Neste contexto, é necessário fazer um breve diagnóstico dos direitos fundamentais dos apenados do sistema carcerário brasileiro para tal são reveladoras algumas informações trazidas à tona pelo Infopen (BRASIL, 2017b). Para garantia da segurança física e patrimonial nas unidades patrimoniais, se recomendada a proporcionalidade de um agente para cada cinco pessoas em privação de liberdade (BRASILIA, 2017b, p. 48). No Brasil, a média é de 8,2 presos por agente, como mostram os dados de junho de 2016.⁹⁰ No que se refere à saúde, apenas “85% da população privada de liberdade, encontrava-se custodiada em unidades que contam com estrutura prevista no módulo de saúde”, (BRASIL, 2017b, p. 49). Na área da educação os dados são alarmantes, pois apenas 12% da população prisional brasileira participa de alguma atividade educacional. Deste total, 50% estão no nível educacional de formação de ensino fundamental. Contudo, segundo o Infopen:

Cabe ressaltar que o ensino fundamental é destacado na Lei de Execução Penal [LEP] como nível educacional que deve, obrigatoriamente, ser oferecido no sistema prisional, sendo que a oferta dos demais níveis depende da demanda da população e da disponibilidade de professores e infraestrutura” (BRASILIA, 2017b, p. 55).

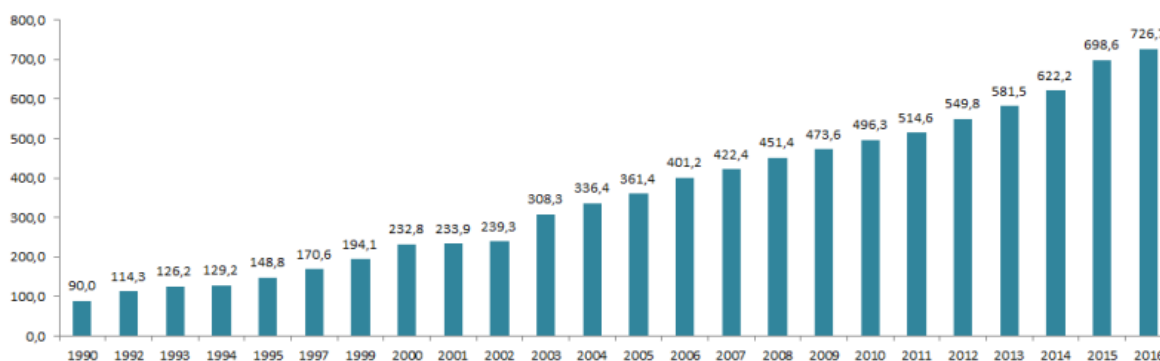
Até então, neste conjunto de direitos fundamentais o Infopen (BRASIL, 2017b, p. 58) revela, a partir dos dados de junho de 2016, que o direito ao trabalho é de acesso à somente 15% da população prisional, sendo que apenas 25% tem remuneração adequada a LEP, presente no artigo 29, § 1.

Diante deste panorama, são evidentes as violações dos direitos fundamentais dentro do sistema prisional. Os mais violados dentre os direitos fundamentais são exatamente aqueles que dizem respeito ao processo de ressocialização, ou seja, a educação e ao trabalho. Contudo, o que se vê nas

⁹⁰ Sendo que há grande variação entre os Estado, chegando a uma proporção 35,2 presos por agentes de custódia em Pernambuco, em Amapá, Minas Gerais, Tocantins, Rondônia, as proporcionalidades são menores que um agente para cinco presos, sendo 2,9; 3,7; 4,0 e 4,9 respectivamente (BRASIL, 2017b, p. 48).

formulações de políticas públicas é a lógica do encarceramento em massa, com foco nas ilegalidades relativas a bens patrimoniais e ao tráfico de drogas, este como alvo os pequenos varejistas do comércio de drogas, como constata os dados expostos pelo Infopen. Estes dados (BRASIL, 2017b, p. 43) mostram que o percentual dos presos por crime de tráfico, roubo e furto quando são somados juntos representam uma taxa de 65% do total dos presos. Sobre o encarceramento em massa observa-se o seguinte na evolução da população prisional (Gráfico 1):

Gráfico 1: Evolução das pessoas privadas de liberdade entre os anos de 1990 e 2016⁹¹



Fonte: Brasil, (2017b, p. 9)

Como se nota no gráfico acima, existe uma escalada contínua de encarceramento desde 1990, quando a população carcerária era de 90 mil e chegando a um patamar de mais de 726 mil em junho de 2016. Segundo Wacquant (2007) os Estados Unidos tem um encarceramento que seguiu em linha evolutiva. Em seus estudos referentes às décadas de 1970, o país contava com uma população carcerária de 380 mil e no ano de 2000 a população carcerária era de perto a 2 milhões (WACQUANT, 2007, p. 207). Isto foi resultado do avanço neoliberal e da emergência do estado penal, ou seja, das políticas públicas Norte-Americana de caráter neoliberal que visavam à diminuição do Estado nas áreas sociais (encolhimento do Estado de bem-estar social ou estado caritativo que eram políticas de proteção social foram acusadas na época de provocar a crise econômica que o país vivia) e a expansão das políticas de repressão. Como afirma:

⁹¹ Taxa consideradas em milhar.

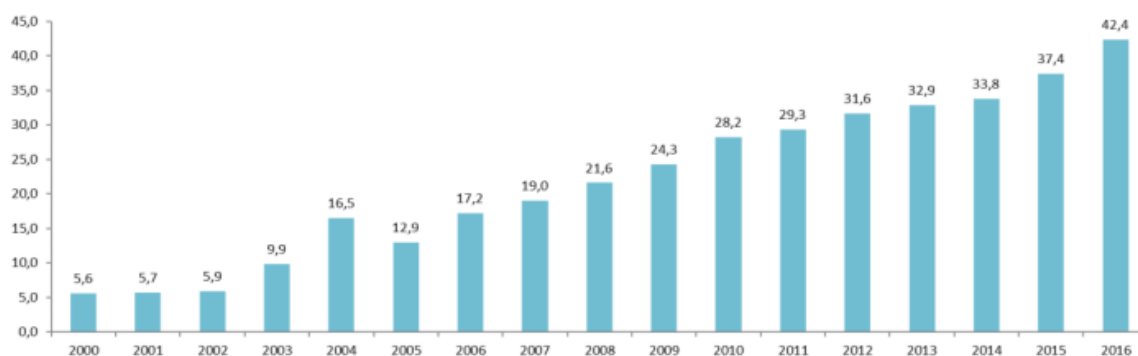
O Estado caritativo estadunidense reduziu continuamente seu campo de intervenção e comprimiu seus modestos orçamentos, a fim de satisfazer o explosivo aumento das despesas militares e a redistribuição de riquezas dos assalariados em direção as empresas e as frações afluentes das classes privilegiadas (WACQUANT, 2007, p. 96).

Nesta lógica de ação do Estado, Wacquant (2007) constata nos Estados Unidos uma inversão de prioridade das políticas públicas. Que transformou a guerra contra a pobreza em uma guerra contra os pobres. O modelo de repressão que origina deste formato se dá organizado em políticas de repressão, que a pretexto de uma guerra as drogas, se realiza em uma guerra contra os usuários e pequenos comerciantes de drogas ilícitas, geralmente jovens, pobres, de áreas de segregação socioespacial (WACQUANT 2007, p. 114–115).

O Brasil apropriou-se desta lógica de guerra contra os pobres num modelo similar ao Norte-Americano, promovendo uma guerra contra os pobres sob o pretexto de guerra às drogas (ZAFFARONI, 2011). Tudo isto aliado ao modelo militarista, por exemplo, o militarismo da polícia militar, da polícia civil, (exemplo, o Batalhão de Operações Especiais – BOPE) como defende Karan (2015). Desta forma, o Estado opera não apenas como estado penal, mas também como Estado de polícia, atuando a margem da lei em detrimento dos direitos constitucionais (BATISTA, 2015).

Vale ressaltar que a lógica da guerra contra as drogas tem afetado de forma espantosa o encarceramento feminino. Em que pese o número absoluto da população prisional feminina de 42.085 ser significativamente menor que o número absoluto da população prisional masculina de 665.482 em junho de 2016, segundo dados do Infopen (BRASIL, 2018c, p. 12), tem-se observado um aumento proporcional de mulheres presas muito acima das taxas de homens no sistema prisional em regime fechado. Entre os anos de 2000 a 2016, a taxa da população prisional feminina teve um aumento de 656% enquanto a taxa da população prisional masculino teve aumento de 293%, como mostram os dados do Infopen (BRASIL, 2018c, p. 14–15) (Gráfico 2).

Gráfico 2: Evolução do encarceramento da população prisional feminina (2000 – 2016)



Fonte: Brasil, (2018c, p. 9)

Ainda que 45% das mulheres em privação de liberdade estão em regime provisório, ou seja, não havia sido julgada e condenada, 50% da população prisional feminina é composta por jovens de 18 a 29 anos, 62% são de mulheres negras, e 66% não tiveram acesso ao ensino médio (BRASIL, 2018c). Desta maneira, constata uma amostra do perfil da população prisional feminina, isto é, de jovens negras e pobres. Isto posto, pode ser considerado que as mulheres estão sendo encarceradas devido à lógica de guerra aos pobres (a pretexto do discurso de ser uma guerra às drogas). Observa-se que 62% das mulheres privadas de liberdade são por tráfico de drogas (BRASIL, 2018c).

3.4.8 Considerações do tópico

Este modelo de segurança pública tem levado, entre outros problemas, ao aumento seletivo da população carcerária. Resultado de um modelo seletivo que tem como base a intolerância de crimes contra o patrimônio, que produz um discurso de guerras contra as drogas, mas que tem como efeito uma política de criminalização que atinge majoritariamente os jovens, pobres e negros situados em áreas de segregação socioespacial. Assim como tem avançado no encarceramento das mulheres de mesmo perfil, ou seja, jovens, negras e pobres. Este panorama é acompanhado de evidentes desrespeitos aos Direitos Humanos e direitos fundamentais, sendo que a população carcerária no Brasil não tem os direitos a

segurança física e saúde satisfatoriamente atendidos. Da mesma forma, não tem acesso aos direitos à educação e ao trabalho, estes que são essenciais para o processo de ressocialização quase inexistente.

3.4.9 Modernização da segurança pública: algumas reflexões

Os desafios para se pensar a segurança pública no Brasil são imensos. A complexidade do tema também não é tarefa possível para um único pesquisador por mais conhecimento que este venha a ter. Esta discussão abrange especialistas em segurança pública, juristas, assistentes sociais, cientistas sociais, agente de saúde, movimentos sociais, políticos em geral, entre tantos outros atores sociais que estão envolvidos nesta temática. Todavia, cabem reflexões, para que não se retire professores e alunos da discussão.

É fato que nem todos entendem os procedimentos que envolvem segurança pública. As teorias e os conceitos que remetem a essa questão não são acessíveis a todos. Entretanto, não se pode esquecer que a segurança pública é, antes de tudo, serviço público prestado a todos os cidadãos e, enquanto cidadãos, estes são sujeitos essenciais que devem ter voz para discutir como tais serviços têm sido prestados. Se não se sentirem seguros para sair de casa, seja a hora que for, se tiveram medo de ter os bens subtraídos sem que qualquer autoridade preste conta dos serviços que seria de direito, se temerem os agentes de segurança pública, exatamente aqueles que são os responsáveis pela garantia de proteção, se nota dia após dia - em telejornais, rede sociais, em conversas com amigos, conhecidos ou qualquer outra forma de comunicação - que os dados sobre os números de homicídios estão aumentando, enfim, se qualquer situação que envolva a segurança pública afeta o indivíduo, então este deve refletir sobre o tema.

Desta forma, vale ressaltar que nos tópicos já discutidos nestes capítulos notaram-se vários problemas para serem abordados, todos de extrema importância para o entendimento da segurança pública e da observância dos Direitos Humanos relativos a este fenômeno social. É válido destacar que estas discussões não esgotam o tema, pelo contrário, atribui uma noção inicial para aprofundamento futuro dos mais interessados e serve para provocar discussões dos que tem algo a acrescentar. Dito isto, buscou-se refletir neste momento sobre os

principais problemas apontados sobre a segurança pública neste capítulo em específicos aos tópicos de proposta de textos complementares.

3.4.9.1 O processo de transição democrática e a desmilitarização

Desta forma, um grande desafio sobre a segurança pública se dá em âmbito mais básico, está na sua atualização com o processo democrático, principalmente no que se referem às polícias militar e civil. Todavia, este debate não é algo fácil de ser realizado. De início pode-se destacar duas abordagens entre especialistas que defendem a desmilitarização das polícias (Figura 11); e outros que, por sua vez, atribuem a questão da violência exclusivamente à responsabilidade dos “criminosos”.

Figura 9 – Retrato da militarização da polícia

Desmilitarização das polícias no Brasil: uma necessidade que urge à Democracia

Posted March 2, 2017 by Bruno Freixo



Fonte: FREIXO, (2017, p. 1).

Aos primeiros, que defendem a desmilitarização como uma forma de aprofundar o processo de redemocratização brasileira, a polícia militar não tem espaço numa sociedade democrática. Como afirmam Silva e Gurgel:

O modelo de policiamento [militar] preservado deixou de observar as exigências democráticas estabelecidas pela nova ordem constitucional vigente, pois privilegiou a proteção dos interesses do Estado, em detrimento da defesa do cidadão e de seus direitos fundamentais. Por essa razão, defende-se que a proposta de desmilitarização da polícia brasileira permanece como tarefa democrática necessária ainda não realizada (SILVA; GURGEL, 2016, p. 149).

Para outro:

Desmilitarizar as polícias estaduais é retirar toda aquela mancha existente em nossa história ligada à tortura, à censura e à liberdade. É fechar de uma vez por todas com as cicatrizes deixadas pelo regime militar, é dar mais um passo na direção da democracia plena (PINHEIRO, 2016, p. 49).

Para se ter uma ideia de como pode ser um modelo de polícia desmilitarizado, entre tantos outros propostos, Freixo, (2017) revela:

A PEC 51/2013 de autoria do senador Lindbergh Farias, do PT, prevê a desmilitarização e a unificação das carreiras de polícias, cabendo a esse novo modelo de polícia tanto o policiamento ostensivo e a preservação da ordem pública quanto a investigação. Lembrando que à polícia militar, como força reserva do Exército Brasileiro, cabe o policiamento ostensivo e a preservação da ordem pública, enquanto à polícia civil cabe o policiamento investigativo, conforme consta no artigo 144 da Constituição Federal. Conceitualmente, a ausência do modelo militar dentro das polícias e a unificação com a polícia civil significa a contextualização com a atuação no meio urbano e a garantia de direitos como sindicalização, greves, adicional noturno, horas-extras, submissão à Justiça Comum e não mais à Justiça Militar, traduzindo uma realidade mais próxima de um Estado Democrático (FREIXO, 2017, p. 1).

Todavia, o discurso posto acima não é único, há quem defenda a manutenção da polícia militar e sua ampliação de poder. Estes destacam a eficiência, sem mencionar os problemas largamente atribuídos à polícia militar. Ribeiro (2016) propõe o “ciclo único”, que, além das atribuições de policiamento ostensivo e da preservação da ordem pública, também teria a atribuição de

investigação de crimes comuns, ou seja, acumularia as atribuições de polícia civil e militar, mas sob a lógica militarista. Numa crítica, Pinheiro (2016) aponta que este modelo permite que “tudo que ocorra dentro do campo de visão militar seja apurado por ela mesma, sem qualquer tipo de controle, da forma que bem entenderem, longe da proteção dos direitos e garantias individuais consagrados pela Constituição Federal” (PINHEIRO, 2016. p. 46). Neste sentido, vê-se que a modernização da segurança pública pode, ao contrário, agravar ainda mais as dificuldades para implementar as garantias presentes nos Direitos Humanos e as mudanças podem promover retrocessos nos moldes da polícia militar da época ditatorial⁹².

⁹² “Na ditadura militar (de 1964 a 1985) criou-se uma estrutura de segurança do Estado que teve como traços marcantes a simbiose entre os órgãos de segurança estaduais e as Forças Armadas federais, bem como a entrega do policiamento civil a corporações militares locais, caracterizadas como ‘longa manus’ de um poder político-militar central. Lograva-se, assim, com traumas às liberdades individuais, um controle repressivo que, por duas décadas, arbitrariamente ceifou vidas, liberdades e direitos” (INSTITUTO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS CRIMINAIS, 2009).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da década 1930 a educação começou a ganhar espaço como uma política pública. Ainda que sob muita resistência, este também foi o período em que a Sociologia começou se despontar como uma disciplina de relevo na grade curricular. Em função dos avanços na industrialização, a educação foi vista como uma possibilidade de formação para um novo paradigma de sociedade industrial capitalista e democrática. Neste contexto emergiu o movimento pela Escola Nova, o qual abordou conflitos entorno das estruturas que se assentariam este novo modelo educacional. Todavia, alguns aspectos comuns são visíveis, tais como a crítica ao ensino clássico (tradicional), a universalização do ensino, as bases para uma democracia recém-nascida e frágil.

Assim, em oposição às elites conservadoras (tanto parte da Igreja Católica, como da elite política e burocratas) intelectuais, como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, e tantos outros, empreenderam forças para expandir e aprimorar o sistema educacional, sempre com o propósito da modernização da sociedade e da constituição de uma ordem social democrática. Florestan Fernandes (2013) manifestou a necessidade do ensino não se limitar a mera instrução, pois deveria ser uma ferramenta de transformação social e de transmissão do conhecimento pertinente às condições políticas de uma nova sociedade. Assim, a sociologia deveria ser concebida como uma preparação para ordem social democrática.

Entretanto, com o enfraquecimento do movimento Escola Nova que buscava o direcionamento da educação em novos contornos, os governos que sucederam à década de 1950 também não alçaram grandes resultados (o índice de analfabetismo era alto e a educação não chegava aos pobres). Tal educação se chocava com correntes de educação popular, a exemplo do sistema Paulo Freire, que tivera já em seus projetos pilotos resultados excelentes. Este modelo freiriano de educação visava à alfabetização escolar e a preparação para a atuação crítica da política em favor dos desfavorecidos. Tal movimento popular pela educação, principalmente pela alfabetização, teve breve protagonismo na década de 1960 que se encerrou com o Golpe Militar de 1964.

Neste período, meados da década de 1960 a 1980 e marcado pela tomada do poder pelos militares, a educação ganhou novas prioridades, como a

formação de mão de obra precária para a indústria que se expandia. Aliado a isto, estava a forte presença de empresários com interesse privatistas pautando o controle das políticas públicas educacionais, bem como dos recursos que poderiam ser canalizados para a administração privada. Esta política educacional ganhou respaldo por parte da Igreja Católica (conservadora) por esta estar organizada sob uma base moralista e acrítica acerca das condições políticas e sociais.

Este modelo se organizava sob uma base pedagógica tecnicista que visava à formação de mão de obra técnica e pouco qualificada. No interior deste modelo se aplicava também forte caráter ideológico autoritário. Articulado no sentido da resignação, mesclavam os pensamentos religiosos e políticos, ainda com um controle ramificado ao ponto de definir os conteúdos em sala de aula.

Com a redemocratização do Brasil, a educação passou a ser objeto de disputa por vários seguimentos da sociedade, como da classe política, organizações multilaterais, grupos empresariados e religiosos da sociedade civil organizada, profissionais da área, entre outros. A via da constituição de uma educação democrática pautada na democracia formal para um grupo e democracia plena para outros, a cidadania, se tornou o novo paradigma do sistema educacional, bem como a concepção de uma educação em Direitos Humanos.

Nesta conjuntura é que foram constituídas as principais legislações (Constituição Federal de 1988; LDB 1996; e PNE 1999b) que estruturaram a educação como um direito e atribuiu obrigações e deveres quanto as políticas educacionais. O governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) promoveu a expansão do Ensino Fundamental em detrimento do Ensino Médio e moldou a estrutura do ensino que, em larga medida, é a que prevalece até os dias atuais. Este modelo educacional é fundamentado na perspectiva que prioriza a formação para o trabalho sob a égide do neoliberalismo.

Sobre a atuação dos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rouseff, foi apontado neste trabalho grande semelhança com o antecessor (FHC) sendo que estes últimos promoveram avanços do ponto de vista quantitativo, ou seja, na expansão na perspectiva da universalização do ensino básico, principalmente no que tange ao ensino médio e técnico.

Entretanto, sob a égide democrática, a oposição ao pensamento contra-hegemônico (SAVIANI, 2013) se fez presente na disputa dos contornos da educação. Isto imprimiu avanços significativos ao modelo educacional, a exemplo da

Pedagogia histórico-crítica na educação no Paraná subsídio as Diretrizes Curriculares da Educação Básica Sociologia (PARANÁ, 2008) e da perspectiva da educação em Direitos Humanos presente por meio dos planos e programas de educação (VIVALDO, 2009).

Vale ressaltar que a educação, enquanto um fenômeno social e político, está sujeita a avanços e retrocessos. O que se faz preocupante é o ressurgimento de uma tendência autoritária de forte apelo antidemocrático que permeia a cena política e vem promovendo alterações no sistema educacional. Tal como a Lei 13415/17 de fevereiro de 2017, qual propôs um “novo ensino médio” e o avanço da militarização dos colégios, entre outras políticas que sinalizam retrocessos em relação a uma educação crítica, humanizada e democrática.

Outro elemento que abordado neste trabalho remete a história da Sociologia, qual é entendida como intrínseca a história da educação de forma geral. Assim como na educação básica, em geral, a Sociologia sofreu os efeitos dos processos sociais, políticos e culturais que se desdobraram na história do país desde a década de 1920. Na sua especificidade, os embates destes processos refletiram no ingresso e permanência da disciplina na grade curricular.

Vale ressaltar que, em relação à Sociologia, pairavam grandes expectativas, positivas ou negativas. Muitas destas se apresentavam desproporcionais a seu poder de atuação na sociedade. Sob este aspecto, a Sociologia era vista ora como salvadora da pátria, ora como ameaça, ora como uma ciência, ora como ideologia. Tal representação fez com que o seu processo histórico se desse de forma intermitente. A Sociologia teve/tem como problema agudo o fato de ter que provar constantemente a sua legitimidade enquanto disciplina inserida no currículo escolar. Sua entrada na grade, que ocorreu entre a década de 1920-1930, resultou na promoção do pensamento racional e científico e tinha como propósito à conscientização e a construção da nação, além de também combater a desordem social que se creditava ao país e promover ajustes sociais necessários para que o mesmo entrasse de vez na modernidade.

No escopo do pensamento evolucionista spenceriano e funcionalista durkheimiano, se buscava alcançar a harmonia social que pudesse levar a uma reforma para o desenvolvimento social e, conseqüentemente, o progresso da nação. As teorias críticas das contradições sociais ainda não eram presentes. O pensamento cristão foi de suma importância para a consolidação da Sociologia

enquanto uma disciplina para a educação. Renomados intelectuais cristãos contribuíram ativamente para o curso desta disciplina na educação básica e das próprias Ciências Sociais. Nesta vertente de pensamento se pretendia produzir uma leitura sociológica da realidade sem que se perdesse de vista os dogmas cristãos.

Vale destacar que nesta primeira incursão da disciplina no ensino médio e normal, os intelectuais teriam por fazer a criação dos meios/estudos para a consolidação da mesma. Contudo, eram carentes de dados de pensamento social desenvolvidos. A Sociologia neste momento estava fundada na premissa salvacionista e tinha como finalidade o adestramento das classes subalternas para superar a ignorância e a formação de grupos da elite para a condução dos desprivilegiados numa sociedade moderna que se volta para a industrialização e urbanização.

Entre as décadas de 1920-1940, sob a égide do discurso do ajustamento social para a modernidade, a Sociologia se tornou objeto de desejo de grupos intelectuais. Isto pautou a sua implementação nas escolas de ensino secundário (atual ensino médio) e normal, o que fomentou a demanda por cursos universitários. Estes, por sua vez, desenvolveram teorias sociológicas brasileiras e produziram os sociólogos que conduziram a discussão acerca da presença da disciplina no ensino secundário e normal.

A Sociologia nutriu certo caráter científico com a liderança de Florestan Fernandes. Este autor conduziu a disciplina para os contornos que se mantém até a atualidade. Na perspectiva de Fernandes, esta ciência tinha como tarefa desvendar a realidade brasileira a partir da análise consciente sistematizada dos processos sociais.

A primeira LDB-61, apesar de buscar a regulamentação da educação, não trouxe muitos avanços. A mesma fora implementada num período em que ainda era forte o poder dos conservadores da Igreja Católica e da elite empresarial privatista. Estas tiveram seus poderes políticos ampliados com a Ditadura Militar de 1964. Neste período, viu-se avançar mecanismos autoritários e a predominância das teorias conspiratórias, como a da ameaça comunista, e a busca pelo controle da ordem. Assim, as disputas entorno da educação se deram predominantemente sob a influência do catolicismo, do nacionalismo e do liberalismo.

Assim, em prol da manutenção da ordem econômica então vigente, qualquer pensamento com potencial crítico era entendido como subversivo. Com isto, a Sociologia, entre outras disciplinas de humanas, foi mais penalizada. Esta foi desmantelada e em seu lugar posta a Educação Moral e Cívica (EMC) e a Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Foi desta forma que a LDB-71 retirou a disciplina nas escolas e que só voltou a aparecer com a redemocratização a partir da LDB-96.

Porém a LDB-96, trouxe consigo uma confusão de interpretações, apresentando a Sociologia e Filosofia no documento como saberes necessários para o exercício da cidadania. O que, por sua vez, permitiu a existência destas de forma transversal entre outras disciplinas escolares. Tal imbróglio permaneceu nos PCNs somente passando a ser fortemente questionado na OCEM (BRASIL, 2006), nas quais se apelou para a obrigatoriedade da disciplina no ensino médio. A disciplina foco deste trabalho somente ganhou condição de obrigatória em 2008. Contudo, recentemente em 2017 com o Novo Ensino Médio, ela novamente entrou no quadro das disciplinas não obrigatórias.

Todavia, são destaques alguns avanços concernentes às orientações e diretrizes para Sociologia no ensino médio, o que é evidente principalmente no OCEM (BRASIL, 2006) e na DCE (PRARANÁ, 2008) em que se estabelece como papel da Sociologia a desnaturalização e o estranhamento dos fenômenos sociais. Para tal, como recursos metodológicos essenciais para a explicação de um fenômeno social, devem utilizar-se de conceitos, teorias e temas, entre outros recursos. Estas formas de orientações e a composição das diretrizes permitem ao professor adequar os conteúdos escolares a sua trajetória acadêmica, tornando passível a contextualização regional dos conteúdos da Sociologia. Desta maneira, a Sociologia proporciona um sentido aos alunos, fazendo com que não seja apenas mais uma disciplina na grade curricular.

Tal configuração reserva à Sociologia o objetivo do entendimento crítico dos fenômenos sociais, em específico no que concerne à segurança pública e a perspectiva de uma educação que siga os preceitos democráticos da preparação dos sujeitos para o exercício da cidadania e a valorização dos Direitos Humanos. Neste escopo, a estruturação do PNL D é um fator relevante, pois desde o primórdio da Sociologia no ensino médio, as políticas de livro didático foram relevantes na promoção da disciplina e da circulação dos conhecimentos sociológicos. Os Direitos

Humanos permeiam a educação e a Sociologia e tem ocupado espaço nas políticas educacionais, ao menos do ponto de vista dos documentos oficiais.

A Declaração dos Direitos Humanos de 1948 é taxativa quanto a educação como um direito de todos, isso segundo a interpretação da educação como um meio potencial para promover o acesso às riquezas sociais culturais e políticas produzidas socialmente. Desta forma, abrir para a possibilidade da distribuição do bem comum. Nos Direitos Humanos, representados por diversos documentos, produzidos principalmente a partir da DUDH de 1948, como: *Programa de Ação de Viena Conferência Mundial sobre Direitos Humanos (1993)*, *A Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004)*, as *Diretrizes para uma Política de Educação e Cultura em Direitos Humanos no MERCOSUL (2016)* (MERCOSUL, 2016) os *PNDHs* e *PNEDHs*, tiveram importante repercussão no âmbito das orientações e legislações sobre a educação em Direitos Humanos. Vale ressaltar a presença das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*, de 2013, como grande sistematizadora das produções desenvolvidas nos *PNDHs* e *PNEDHs*.

No âmbito das orientações específicas para a educação vê-se ainda a presença da educação em Direitos Humanos, sendo que em menor presença nos PCNs. A questão do tema está representada nos princípios de cidadania que tem um maior impacto sobre a OCEM (BRASIL, 2006), DCE (PARANÀ, 2008) e nas Expectativas de Aprendizagem (PARANÀ, 2012). Isto é visto a partir dos princípios da dignidade humana e da valorização da educação em Direitos Humanos. As questões da segurança pública aparecem explícitas e implicitamente como um fenômeno que deve ser discutido pela Sociologia.

Todavia, a nova conjuntura que vem se estabelecendo no âmbito das políticas educacionais e do sistema educacional tem se mostrado preocupante, no sentido de acarretar retrocessos em relação de uma educação de caráter crítico e em fragilizar as concepções de uma educação em Direitos Humanos. Deve-se considerar ainda a possibilidade de afetar negativamente as condições de trabalho dos professores. Entre as principais alterações no sistema educacional estão àquelas relacionadas à proposta intitulada como Novo Ensino Médio, que entre outros problemas, produz a precarização do trabalho docente e do ensino. Isto está evidente na possibilidade das aulas serem ministradas por profissionais com dito notório saber, ou seja, sem formação universitária na área de conhecimento em que

vão atuar. Entre as políticas educacionais, a BNCC resgata as práticas pedagógicas pautadas no currículo de competência. Tal mecanismo pode produzir um currículo que nivela os conteúdos por baixo, isto é, ao contrário de enfrentarem as dificuldades trazidas pelos alunos, se regula o conhecimento a partir das possibilidades imediatas destes.

O livro didático, aqui entendido como um bem cultural, é um documento de ressonância do conhecimento escolar sociológico. A sua funcionalidade reside em ser um norteador do currículo e uma ferramenta importante para os professores e os alunos. O livro didático, desde o surgimento da Sociologia como disciplina do ensino médio, tem participado com um elemento que contribui para a classificação e disseminação dos conhecimentos que encampam a disciplina na grade curricular.

Este material de ensino se encontra no âmbito da política educacional e seu conteúdo é reflexo das relações sociais e culturais num campo de disputa entre a manutenção de uma dada realidade e de sua transformação, ou seja, pode ser instrumento de silenciamento ou de difusão de certos temas e pautas que visam trazer contribuição para temas relacionados a diversidade cultural e a valorização da pluralidade. Os conhecimentos contidos no livro didático são recontextualizados, dizendo de outra forma, é o conhecimento recortado de um contexto mais amplo e selecionado para fins pedagógicos. Trata-se de pensar o livro didático como um agrupamento de discursos e pronunciamentos, estes, imersos em um determinado contexto social e rearranjo de possibilidades de discursos que podem ser ditos ,pois, condicionado a um conteúdo de verdade que lhes são atribuídos.

O livro didático no PNLD (BRASIL, 2018) compõe as políticas educacionais e alcança condição de universalidade. Os conteúdos do livro didático absorvem as transformações políticas e sociais, tal como, as discussões sobre a políticas raciais e da educação em Direitos Humanos. Neste escopo, se fez necessária a discussão aqui proposta, da segurança pública como conteúdos relevantes para a Sociologia no ensino médio.

Desta forma, na análise dos livros didáticos de Sociologia do PNLD-2018 foi constatado que o tema segurança pública é abordado de forma superficial, sendo que, em dois livros (dos cinco aprovados no último PNLD-2018b) a discussão deste fenômeno social não recebe sequer um tópico de um capítulo do

livro. São eles: *Sociologia* (Editora Scipione) e *Sociologia Hoje* (Editora Ática). Por outro lado, os livros *Tempos Modernos Tempos de Sociologia*, *Sociologia em Movimento*, *Sociologia para os Jovens do Século XXI* fazem a discussão da segurança pública, na qual o último se destaca por apresentar uma discussão mais aprofundada. Entretanto, de forma geral, foram identificadas lacunas ou superficialidade no trato do tema.

Nesta medida, este trabalho buscou contribuir com a sugestão de propostas de textos e discussões complementares. Não era o propósito abordar todas as questões possíveis relacionadas à segurança pública, mas contribuir para sanar as lacunas deixadas pelos livros didáticos analisados. Em suma, as lacunas encontradas, no que se refere à discussão da segurança pública, são: a) como ficou estruturado a segurança pública no processo de transição da Ditadura Militar para o período atual de redemocratização e sua relação com os Direitos Humanos; b) a militarização da polícia, policialização das Forças Armadas, hipermilitarização e paramilitarização das guardas municipais e a militarização das escolas; c) a guerra às drogas, o Estado de polícia, o controle e manutenção do poder; d) o sistema prisional e encarceramento em massa; e e) a modernização da segurança pública.

Vale destacar que, especificamente nas propostas de texto complementares buscou-se uma abordagem mais didática, de forma que fosse possível mobilizar eventos atuais nas discussões levantadas e os recursos diversos de fácil acesso ao público do ensino médio, sendo os professores e alunos. Para isto, foram usadas notícias jornalísticas (manchetes), músicas, fotos e gráficos. Assim, visou-se contribuir para a discussão da segurança pública na disciplina de Sociologia para o ensino médio dentro de um esforço em pensar a disciplina a partir da perspectiva da educação em Direitos Humanos. Todavia, entendemos que este tema é um fenômeno social complexo e vem sofrendo transformações bruscas. Assim, esta contribuição para com o tema ciente possui limitações que são colocadas e com a expectativa de que mais estudos sejam desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Sérgio. Insegurança versus direitos humanos: entre a lei e a ordem. Tempo Social; **Revista de Sociologia**. Universidade de São Paulo (USP) São Paulo, 11(2) out. 1999, p. 129-153. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ts/v11n2/v11n2a08.pdf> Acesso em: 29 jan. 2020.

ALBUQUERQUE Ana Luiza. No Rio, menina de cinco anos morre ao ser atingida por bala perdida a caminho da escola. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/11/no-rio-menina-de-cinco-anos-morre-ao-ser-atingida-por-bala-perdida-a-caminho-da-escola.shtml> Acesso em: 29 jan. 2020.

ALMEIDA, Djair Lázaro de. **Educação Moral e Cívica na ditadura militar**: um estudo de manuais didáticos. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2496/2398.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 28 jan. 2020.

ARAÚJO, Sílvia Maria de; BRIDI, Maria Aparecida; MOTIM, Benilde Lenzi. **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

AUTO de resistência: herança da ditadura militar nas favelas do Rio de Janeiro. **Brasil de Fato**, São Paulo, 19 out. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/10/19/auto-de-resistencia-heranca-da-ditadura-militar-nas-favelas-do-rio-de-janeiro/> Acesso em: 22 jan. 2020.

AZEVEDO, Fernando. **Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (Janeiro de 1959)**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, ago. 2006. p.205–220. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf Acesso em: 30 jan. 2020.

AZEVEDO, Fernando de. *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana. 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4707.pdf> Acesso em: 18 jan. 2020.

AZEVEDO, Gabriela. SAUMA, Jorge. CARNEIRO; Taymã. **26 dos 62 detentos mortos em massacre de Altamira eram presos provisórios**. G1, Belém, Pará, 03 ago. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/para/noticia/2019/08/03/25-dos->

[58-detentos-mortos-em-massacre-de-altamira-eram-presos-provisorios.ghtml](#)

Acesso em: 30 jan. 2020.

BATISTA, Malaguti Vera. Estado de Polícia *in*: KUCINSKI, Bernardo *et al.* **Bala perdida**: a violência policial no Brasil os desafios para sua superação. São Paulo: Boitempo, 2015.

BARBOSA, Wallace de Melo Gonçalves. **Criminalidade e sociologia**: debatendo o crime no ensino médio por meio das aulas de sociologia. 2015. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Sociais) – Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Pernambuco. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/mp_cienciassociais/images/stories/pdf/dissertacoes/dissertao_wallace_final.pdf Acesso em: 01 abr. 2019.

BOBBIO, Norbert. **A era dos direitos**. 13. ed. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1992.

BOMENY, Helena. *et. al.* **Tempos modernos, tempos de sociologia**: ensino médio. 3. ed. São Paulo: Editora. do Brasil, 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília. DF: MEC [1999a]. Disponível Em: <http://Portal.Mec.Gov.Br/Component/Tags/Tag/33008> Acesso em 26 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília. DF: MEC, 1999b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei Complementar Nº 97, De 9 De Junho de 1999**. Brasília: Presidência da República, 1999c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/Lcp97compilado.htm Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Lei Nº 010172, DE 9 de janeiro de 2001. Brasília. DF: MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf> Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN +)**. Brasília. DF: MEC, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> Acesso em: 27 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça, Presidência da República Casa Civil. **Programa Nacional de Direitos Humanos II**. Brasília. DF. MEC, 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/anexo/and1904-96.pdf acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília. DF. MEC, 2003. Disponível em: <http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf> Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. **Paschoal Lemme: Memórias de um educador**. 2. ed. Brasília: Inep, 2004. <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/487915/Estudos+de+educa%C3%A7%C3%A3o+e+destaques+da+correspond%C3%Aancia/da8418b1-c915-46ec-bf04-bd6dbb61f358?version=1.5> Acesso em: 18 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias**. Brasília. DF: MEC, v. 3. 2006. 133 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf Acesso em: 02 jun. 2018.

BRASIL. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 217A (III), de 10 de dezembro de 1948. Rio de Janeiro, 2009a. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> Acesso em 26 jan. 2020.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos**. (PNDH III) Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República Esplanada dos Ministérios. Brasília: Presidência da República, 2009b. Disponível em: <http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH3.pdf> Acesso em: 18 out. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Editais de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o Programa Nacional Do Livro Didático PNL D 2012 – Ensino Médio**. Brasília. DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/3014-editais-anteriores> Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH) **Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**. Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, Brasília. DF: MEC, 2013a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: DF: MEC, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino) **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: DF. MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: Inep, 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1> Acesso em: 26 jan. 2020.

BRASIL. Edital de convocação 01/2013 – CGPLI. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD2015**. Brasília: Presidência da República, 2015b. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/4032-pnld-2015> Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Histórico PNLD 2015**. Brasília: Presidência da República, 2015c. Disponível em: <http://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/pnld/remanejamento/item/518-hist%C3%B3rico?highlight=WyJlliwiYSIsIidhliwiZXNjb2xoYSIsImUgXHUwMGUwliwiZSBhIGVzY29saGEiLCJhIGVzY29saGEiXQ==> Acesso em 15 Jan. 2015

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília: Presidência da República, 2016. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html> Acesso em: 19 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base BNCC**. Brasília: DF. MEC, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_sit_e.pdf Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Atualização - Junho de 2016**. Brasília: DEPEN, 2017b. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/noticias-1/noticias/infopen-levantamento-nacional-de-informacoes-penitenciarias-2016/relatorio_2016_22111.pdf Acesso em: 22 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília: Presidência da República. 2017c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **DECRETO Nº 9.288, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2018**. Brasília: Presidência da República, 2018a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2018/decreto-9288-16-fevereiro-2018-786175-publicacaooriginal-154875-pe.html> Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Ministério Da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Secretaria De Educação Básica. Edital de convocação 04/2015 – cgpli **Edital de convocação para o Processo de Inscrição E Avaliação De Obras Didáticas Para O Programa Nacional Do Livro Didático PNLD 2018**. Brasília: DF. MEC, 2018b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39561-pnld-2018-edital-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL, Ministério da Justiça e Segurança Pública Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN Mulheres**. 2. ed. Brasília: DEPEN, 2018c. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen-mulheres/infopenmulheres_arte_07-03-18.pdf Acesso em: 22 jan. 2020.

CALVI, Pedro. **Sistema carcerário brasileiro: negros e pobres na prisão**. Brasília DF: Comissão de Direitos Humanos e Minorias, 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes->

[permanentes/cdhm/noticias/sistema-carcerario-brasileiro-negros-e-pobres-na-prisao](#)
Acesso em: 29 jan. 2020.

CANO, Ignacio. Políticas de segurança pública no Brasil: tentativas de modernização e democratização versus a guerra contra o crime. **Revista Internacional de Direitos Humanos**. São Paulo, Ano 3, n. 5, 2006, p. 136- 156. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sur/v3n5/v3n5a06.pdf> Acesso em: 29 jan. 2020.

CASÃO, Carolina Dias Cunha. QUINTEIRO, Cristiane Thaís. Pensando a sociologia no ensino médio a través dos PCNEM das OCNEM. Universidade Estadual de Londrina, (UEL) Paraná. **Revista Mediações**, Londrina, v. 12, n. 1, p. 225-238, Jan/Jun. 2007. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/3403/2767> Acesso em: 23 jan. 2020.

CAVALCANTE, Thayene Gomes. **Adoção do livro didático de sociologia na educação básica: estudo com docentes da rede pública da Primeira Gerência Regional de Ensino da Paraíba. 2015**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais para o Ensino Médio) – Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), Recife. 2015. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/mp_cienciassociais/images/stories/pdf/dissertacoes/dissertacao_thayene_gomes_cavalcante.pdf Acesso em: 01 ago. 2018.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CÉSAR MC. Canção Infantil. (part. Cristal). **Letras**, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/cesar-mc/cancao-infantil/> Acesso em: 29 jan. 2020

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE DIREITOS HUMANOS: **Declaração e Programa de Ação de Viena. Portal de Direito Internacional. Viena, 1993**. Belo Horizonte, 14-25 de jun. de 1993. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1993%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20adoptado%20pela%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20de%20Viena%20sobre%20Direitos%20Humanos%20em%20junho%20de%201993.pdf> Acesso em: 26 jan. 2020.

COMPARATO, Fábio Konder. **Fundamento dos Direitos Humanos**. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP), 1997. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/comparatodireitoshumanos.pdf> Acesso em: 25 jan. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. GÓIS, Moacyr de. **O golpe na educação**. 10. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. O legado da ditadura para a educação brasileira. **Rev. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr./jun., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a02.pdf> Acesso em: 09 abr. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica No Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf> Acesso em: 19 jan. 2020.

DARDOT, Pierre. LARVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou descontinuidades em relação aos do PSDB? **Rev. HISTEDBR**, Campinas, n. 67, p. 39-52, mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8646087/13283> Acesso em: 19 jan. 2020.

DEL'COLE, Martel Alexandre. Nós perdemos a guerra. Nunca vi faltar maconha em lugar nenhum do país devido às nossas apreensões. **Blog Justificando mentes: inquieta pensam direito**, 2019. Disponível em: <https://www.justificando.com/2019/04/09/nos-perdemos-a-guerra-nunca-vi-faltar-maconha-em-lugar-nenhum-do-pais-devido-as-nossas-apreensoes/> Acesso em: 30 jan. 2020.

DESTERRO, Fabio Braga do. **Sobre livros didáticos de sociologia para o Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

DONADON, João Arthur. **Manifestações de junho de 2013: análise da atuação dos movimentos sociais e antissistêmicos**. Dissertação (mestrado em Ciência Política). Universidade de Brasília. Brasília Distrito Federal. 2016. Disponível em https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20817/1/2016_Jo%C3%A3oArthurDonado_n.pdf Acesso em: 29 jan. 2020.

DUENHAS, Rogério Allon. GONÇALVES, Flávio de Oliveira. GELINSKI JÚNIOR, Eduardo. Educação, Segurança Pública e Violência nos Municípios brasileiros: Uma análise de Painel Dinâmico de Dados. **Publicatio UEPG**: Ciências Sociais

Aplicadas, Ponta Grossa, v. 22, n. 2, p. 179-191, jul./dez, 2014. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais/article/view/6042/4226> Acesso em: 26 jan. 2020.

EMICIDA, Soldado Sem Bandeira. **Letras**, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/emicida/1548437/> Acesso em: 30 jan. 2020.

FERNANDES, Florestan. **A Sociologia no Brasil: construção para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis. Vozes, 1976.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil Aspectos do desenvolvimento da sociedade brasileira**. São Paulo: Global, 2013.

FERNANDES, Angela Viana Machado. PALUDETO, Melina. Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 81, p. 233-249, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a08v3081.pdf> Acesso em: 09 abr. 2019.

FERRETI, Celso João. SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00385.pdf> Acesso em: 19 jan. 2020.

FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Atlas da Violência 2018**. São Paulo, junho de 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf Acesso em: 30 jan. 2020.

FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**, São Paulo, 2018b. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/03/Anuario-Brasileiro-de-Seguran%C3%A7a-P%C3%BAblica-2018.pdf> Acesso em: 26 jan. 2020.

FBSP – FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf> Acesso em: 29 jan.2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula Inaugural no College de France pronunciado em 2 de Dezembro de 1970. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, Fabrício Monte. SILVA, João Alberto da. LEITE, Maria Cecília Lorea. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/freitas-silva-leite.pdf> Acesso em: 28 jan. 2020.

FREIXO, Bruno. Desmilitarização das polícias no Brasil: uma necessidade que urge à Democracia. **Blog Olhar vanguardista Política, Filosofia e Sociedade**. 2019. Disponível em: <http://www.brunofreixo.com.br/2017/03/02/36/> Acesso em: 22 jan. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf> Acesso em: 09 abr. 2019.

EM 2019, RJ tem maior número de mortes por policiais desde o início da série histórica, diz ISP.. Rio de Janeiro. G1. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/11/25/em-2019-rj-tem-maior-numero-de-mortos-por-policiais-desde-o-inicio-da-serie-historica.ghtml> Acesso em: 29 jan. 2020.

GALLEGO, Esther Solano. Apresentação. In: GALLEGU, Esther Solano. (org). **O ódio como política: a reinvenção das direitas no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para pedagogia histórica-crítica**. 4. ed. Campinas: Autores Associado, 2007.

GOMES Saulo Albuquerque. **A sociologia no ensino médio brasileiro: uma leitura de dissertações e teses defendidas entre 2000-2014**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/150584/gomes_sa_me_prud.pdf?sequence=3 Acesso em: 20 jan. 2020.

GOULARD, Andrade Henrique Rodrigues de. **Hipermilitarização e paramilitarização: novos paradigmas ou novas bandeiras de propaganda da segurança pública?** 2018. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade

Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora. Disponível em:
<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6692> Acesso em: 02 jan. 2020.

HOMERIN, Janaina Camelo. O papel de uma legislação penal mais responsável na redução do fluxo de entrada no sistema prisional. In: FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Revista brasileira de segurança pública**. São Paulo v. 11, n. 2, Ago/Set. 2017. P. 28-45. Disponível em:
<http://revista.forumseguranca.org.br/index.php/rbsp/issue/view/24> Acesso em: 30 jan. 2020.

INSTITUTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EM DIREITOS HUMANOS. Consulta Pública - **Diretrizes para uma Política de Educação e Cultura em Direitos Humanos no MERCOSUL**. Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos Novembro / 2016. Disponível em:
https://www.oei.org.br/files/403_09112016_direitos_humanos.pdf Acesso em: 21 fev., 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS CRIMINAIS. "**Ciclo completo de Polícia: ou indevida investigação legal**". (Editorial). Boletim – 199. São Paulo jun. 2009. Disponível em: https://www.ibccrim.org.br/boletim_artigo/3880-EDITORIAL-Ciclo-completo-de-Policia-ou-indevida-investigacao-legal Acesso em: 30 jan. 2020.

INSTITUTO DE SEGURANÇA PÚBLICA- ISP. **Séries históricas anuais de taxa de letalidade violenta no estado do Rio de Janeiro e grandes regiões**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em:
<http://www.ispdados.rj.gov.br/Arquivos/SeriesHistoricasLetalidadeViolenta.pdf> Acesso em: 29 jan. 2020.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. **Diretrizes Para Uma Política De Educação E Cultura Em Direitos Humanos No MERCOSUL**. Consulta Pública. Buenos Aires, Argentina. Novembro / 2016. Disponível em:
https://www.oei.org.br/files/403_09112016_direitos_humanos.pdf Acesso em: 26 jan. 2020.

JUNIÃO. PM fica #chateada com palavras de manifestantes (Ponte Jornalismo). **Blog Charge&Cartum**. [s. l.] 2017. Disponível em: <http://www.juniao.com.br/pm-fica-chateada-com-palavras-de-manifestantes-ponte-jornalismo/> Acesso em: 22 jan. 2020.

KARAM, Maria Lucia. Violência, Militarização e “guerra às drogas”. In: KUCINSKI, Bernardo *et al.* **Bala perdida**: a violência policial no Brasil os desafios para sua superação. São Paulo: Boitempo, 2015.

LATUFF. 50 anos do golpe de 1964: lembremos do lugar onde a democracia nunca chegou! Charge @ Brasil247. **Latuff cartoons**, [s,l], 2014. Disponível em: <https://latuffcartoons.wordpress.com/2014/03/31/50-anos-do-golpe-de-64-lemremos-do-lugar-onde-a-democracia-nunca-chegou-charge-brasil247/> acesso em: 22 jan. 2020.

LEMOS, Linovaldo Miranda. A ideologia da ideologia de gênero e a escola. **Revista Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 19, n. 3, , set./dez. 2017, p. 51-62. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323024179_A_ideologia_da_ideologia_de_genero_e_a_escola Acesso em: 30 jan.. 2020.

LIMA, Renato Sérgio de. SINHORETTO Jacqueline; BUENO Samira. A gestão da vida e da segurança pública no Brasil. **Revista Sociedade e Estado** - Universidade de Brasília, v 30 n. 1 Jan/Abr., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v30n1/0102-6992-se-30-01-00123.pdf> Acesso em: 30 jan. 2020.

LOMBARDI, José Claudinei. Periodização na história da educação brasileira: Aspecto polêmico e sempre provisório. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 32, p. 200-209, dez., 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art14_32.pdf Acesso em: 09 abr. 2019.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Justiça e poder judiciário ou a virtude confronta a instituição. **Revista da USP**, São Paulo, n. 21. p, 22-33, mar./maio 1994. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/26932/28710> Acesso em: 04 jan. 2019.

MACHADO, Igor José de Renó. AMORIM, Henrique. BARROS, Celso Rocha de. **Sociologia hoje**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

MACIEL Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº13.415/17 a partir da Logística e das Metas do PNE. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n3/2175-6236-edreal-44-03-e84925.pdf> Acesso em: 16 jan. 2020.

MEUCCI, Simone. **A institucionalização no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. Dissertação de (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia, Ciências e Humanas. Campinas São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279132> Acesso em: 20 jan. 2020.

MEUCCI, Simone. Notas sobre o pensamento social brasileiro nos livros didáticos de sociologia. **Rev. Brasileira de Sociologia**, v. 2, n. 3, jan./jun., 2014. Disponível em: <http://www.sbsociologia.com.br/rbsociologia/index.php/rbs/article/view/96/45> Acesso em: 18 jan. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Violência e Educação: impactos e tendências. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 15, n. 31, p. 249-264, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2338/1413> Acesso em: 18 jan. 2020.

MOTA, Kelly Cristine Corrêa da Silva. Os lugares da sociologia na formação de estudantes do ensino médio: as perspectivas de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Belo horizonte n. 29, p.88-107, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a08.pdf> acesso em: 24 jan. 2020.

MOTA JUNIOR, William Pessoa da. MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3172/317232121010.pdf> Acesso em: 16 jan. 2020.

MOURA, Neide de Lima, **O papel da sociologia na formação do jovem: perspectivas dos estudantes**. Dissertação (Mestrado) Universidade Nove de Junho (UNINOVE). São Paulo, 2012. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/508/1/B_Neide%20de%20Lima%20Moura.pdf Acesso em: 25 jan. 2020.

NEGRI, Silvio Moisés. Segregação Sócio-Espacial: Alguns Conceitos e Análises. **Coletâneas do nosso tempo**, Rondonópolis – Mato Grosso, v. VII, nº 8, p. 129 a 153. 2008 Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/coletaneas/article/view/108/99> Acesso em: 30 jan. 2020.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Massangana, Brasília DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4689.pdf> Acesso em: 18 jan. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Década para Educação em Direitos Humanos (1995-2004) lições para a vida**. Plano de Ação Internacional da Década das Nações Unidas para Educação em matéria de Direitos Humanos. Genebra: ONU, 1994. Disponível em: http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/serie_decada_1_b_nacoes_unidas_educacao_dh.pdf acesso em: 17 jan. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. **Sociologia para jovens do século XXI: manual do professor**. 4. ed. Rio de Janeiro. Ed. Imperial novo Milênio, 2016.

OLIVEIRA, Thais Reis. Sistema prisional avança no controverso caminho da privatização. **Carta capital**. [s.l.] 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/sistema-prisional-privatizacao/> Acesso em: 22 jan. 2020.

QUEIROZ, Jorge José Lins de. **O ensino de sociologia hoje: práticas docentes e o livro didático**. Dissertação (mestrado profissional em Ciências Sociais) Fundação Joaquim Nabuco - Recife - Pernambuco 2016. Disponível em: http://basilio.fundaj.gov.br/mp_cienciassociais/images/stories/pdf/dissertacoes/dissertao_jorgelins.pdf Acesso em: 26 jan. 2020.

QUEM é Rafael Braga Vieira? **Blog Campanha pela liberdade de rafael braga**, [s.l.] 2020. Disponível em: <https://libertemrafaelbraga.wordpress.com/about/> Acesso em: 29 jan. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Sociologia**. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_socio.pdf Acesso em: 27 jan. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Paraná. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf. Acesso em: 17 jan. 2020.

PATTO, Maria Helena Souza. Escolas cheias, cadeias vazias: Nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro. **Estudos avançados**. São Paulo, v. 21, n. 61, p. 243-266, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10278/11921> Acesso em: 18 jan. 2020.

PAULUZE, Thaiza. NOGUEIRA, Italo. Exército dispara 80 tiros em carro de família no Rio e mata músico. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/04/militares-do-exercito-matam-musico-em-abordagem-na-zona-oeste-do-rio.shtml> Acesso em: 29 jan. 2020.

PENNA, Maria Luiza. **Fernando de Azevedo**. Recife. Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/me4698.pdf> Acesso em: 18 jan. 2020.

PERUCCHI, Luciane. **Saberes sociológicos nas escolas de nível médio sob a ditadura militar: os livros didáticos de OSPB**. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92825/269705.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 02 ago. 2018.

PICARELLI, Maria. Militarização das escolas públicas: soldado ou cidadão? **Revista Educação**, [s.l.], 2019. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/04/29/militarizacao-das-escolas/> Acesso em: 22 jan. 2020.

PINHEIRO, Marilda. Ciclo completo da Polícia Militar versus Estado Democrático de Direito. **Revista brasileira de segurança pública**, São Paulo v. 10, (suplemento especial) jan/fer. 2016, p. 44-49. Disponível em <http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/ciclo-completo-da-policia-militar-versus-estado-democratico-de-direito/> Acesso em 20 jan. 2020.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e o direito constitucional internacional **Caderno de Direito Constitucional**. Distrito Federal, 2006. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_dh_direito_constitucional.pdf Acesso em: 26 jan. 2020.

PINTO, José Marcelino De Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, set. 2002, p. 108-135. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12927> Acesso em: 26 jan. 2020.

RESENDE, Viviane de Melo. SILVA, Rosimeire Barboza da. **O encontro da situação de rua com a lei e com a mídia: o caso Rafael Braga Vieira em o globo.com**. Campinas, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/38567961/O_encontro_da_situa%C3%A7%C3%A3o_de_rua_com_a_lei_e_com_a_m%C3%ADdia_o_caso_Rafael_Braga_Vieira_em_o_Globo.com Acesso em: 29 jan. 2020.

RIBEIRO, Luiz Gonzaga. Polícia de ciclo completo, o passo necessário. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Revista Brasileira de Segurança Pública**. São Paulo, v. 10 [Suplemento especial], 34 – 43 fev-mar 2016. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/policia-de-ciclo-completo-o-passo-necessario/> Acesso em: 21 fev. 2020.

RODRIGUES, Rute Imanishi; ARMSTRONG, Karolina. **A intervenção federal no rio de janeiro e as organizações da sociedade civil**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/8695-182358intervenciaofederalrio.pdf> Acesso em: 21 fev. 2020.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Rosa Maria Godoy Silveira, et al. – João Pessoa: Editora Universitária, 2007. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/ncdh/wp-content/uploads/2014/07/merged.compressed.pdf> acesso em: 26 jan. 2020.

SANTOS, Mário Bispo dos, **A sociologia no Ensino Médio: o que pensam os professores da rede pública do distrito federal**. Dissertação (mestrado) departamento de Sociologia do Instituto de Ciências Sociais Universidade de Brasília 2002. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/33537974.pdf> Acesso em: 23 jan. 2020.

SANTOS, Joedson Brito dos. Avanços e desafios da educação brasileira na atualidade: uma reflexão a partir das contribuições de hannoun e a educação infantil como uma aposta enactante 2013. In: Simpósio Brasileiro de Política e Administração, 26, 2013, Recife. **Anais...** . Recife: Associação Nacional de Política e Administração da Educação - Anpae, Recife, 2013. p. 1-13. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/JoedsonBritodosSantos-ComunicacaoOral-int.pdf> Acesso em: 19 jan. 2020.

SANTOS, Catarina de Almeida; PEREIRA Rodrigo da Silva. Militarização e Escola Sem Partido: duas faces de um mesmo projeto. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, jul./out. 2018. p. 255-270. Disponível em: <http://www.feeba.uneb.br/wp-content/uploads/2018/11/Militariza%C3%A7%C3%A3o-e-Escola-Sem-Partido-duas-faces-de-um-mesmo-projeto-1.pdf> Acesso em: 30 jan. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico crítica**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Demerval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. In: Conferência De Abertura Do I Seminário De Epistemologia E Teorias Da Educação – EPISTED, Salvador, 2005. **Anais...** Pro-Posições, v. 18, n. 1 (52), jan./abr. 2007. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570/11091>
Acesso em: 15 jan. 2020.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf> Acesso em: 18 jan. 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87328534006.pdf> Acesso em: 18 jan. 2020.

SCHILLING, Flávia. **Os direitos humanos, a educação como um direito humano e as lutas contemporâneas: perspectivas**. **Revista Diversitas**. (Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo, n. 4, mar./set. 2015. Disponível em: http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/inline-files/Revista%20Diversitas%20-%20N%C3%BAmero%204.%20Completa_compressed.pdf Acesso em: 26 jan.. 2020.

SILVA, Catia Maria da; Bartholo Maria Elisa Carvalho. A Educação Moral e Cívica na construção de ser brasileiro: Um indivíduo obediente, cristão e anticomunista. **Revista Mosaico**.. Goiás, jan./jun.; 08 (1): 23-31, 2017. Disponível em: <http://editora.universidadedevassouras.edu.br/index.php/RM/article/view/934> Acesso em: 26 jan. 2020.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, Rio Grande do Norte, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1844/pdf_60 Acesso em: 28 jan. 2020.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas**. In: BRASÍLIA. Ministério da Educação. **Sociologia: ensino médio**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: DF. MEC, v. 15. 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7843-2011-sociologia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 19 jan. 2020.

SILVA, Maria Abádia da. **Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira**. Caderno Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 283-301, dez. 2003. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a03v2361.pdf>> Acesso em: 26 jan. 2020.

SILVA, Afrânio. et al. **Sociologia em movimento**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

SILVA, Gabriela Galiza. GURGEL, Yara Maria Pereira. **A polícia na Constituição Federal de 1988: apontamentos sobre a manutenção de um órgão militarizado de policiamento e a sua incompatibilidade com a ordem democrática vigente no Brasil**. In: FORÚM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/publicacoes/a-policia-na-constituicao-federal-de-1988-apontamentos-sobre-a-manutencao-de-um-orgao-militarizado-de-policiamento-e-a-sua-incompatibilidade-com-a-ordem-democratica-vigente-no-brasil/> Acesso em: 29 jan. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **EDUR – Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e214130.pdf> Acesso em: 19 jan. 2020.

SILVA, Samira do Prado. **As interseccionalidades entre gênero, raça/etnia, classe e geração nos livros didáticos de sociologia**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Estadual de Londrina. Paraná. 2016b. Disponível em:
http://basilio.fundaj.gov.br/mp_cienciassociais/images/stories/pdf/dissertacoes/dissertacao_thayene_gomes_cavalcante.pdf Acesso em: 28 jan. 2020.

SINHORETTO, Jacqueline. LIMA, Renato Sérgio de. Narrativa autoritária e pressões democráticas na segurança pública e no controle do crime. **Contemporânea**. v. 5, n. 1 (Dossiê Violência, crime e teoria social) jan.–jun. 2015, p. 119-141. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/299/131> Acesso em: 29 jan. 2020.

SOUZA, Ana Clara Telles Cavalcante de. BRASILINO, Gabriel Gama de Oliveira. Guerra às drogas e militarização da segurança pública: da redemocratização às UPPs. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, Curitiba, vol. 6, n. 2, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/42550/26887> Acesso em: 29 jan. 2020.

SOUZA, Kelly Ribeiro Felix de. “**Direitos humanos para humanos direitos**”: **autos de resistência e estado de exceção permanente no estado do rio de janeiro**. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) Universidade Federal Fluminense Faculdade de Direito. Niterói-Rio de Janeiro. 2016. Disponível em: <http://ppgdc.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/34/2017/06/DIREITOS-HUMANOS-PARA-HUMANOS-DIREITOS%E2%80%9D-AUTOS-DE-RESIST%C3%8ANCIA-E-ESTADO-DE-EXCE%C3%87%C3%83O-PERMANENTE-NO-ESTADO-DO-RIO-DE-JANEIRO.pdf> Acesso em: 29 jan. 2020.

THOMSON-DEVEAUX, Flora. Nota sobre o calabouço: Brás Cubas e os castigos aos escravos no Rio. **Folha de São Paulo** Piauí, 2018. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/nota-sobre-o-calabouco/#> Acesso em: 22 jan. 2020.

TOMAZI, Nelson Dacio. Conversa sobre Orientações Curriculares Nacionais (OCN's). **Revista Cronos**, Natal- Rio Grande do Norte, v. 8, n. 2, p. 591-601, jul./dez. 2007. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1857/pdf_71 Acesso em: 23 jan. 2020.

UNESCO. **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – Plano de Ação- Primeira Fase**. Nova York; Genebra, 2006. Disponível em http://www.dhnet.org.br/dados/textos/edh/br/plano_acao_programa_mundial_edh_pt.pdf Acesso em: 26 jan. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault e a educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VIVALDO, Fernando Vicente. **Educação em Direitos Humanos: abordagem histórica, a produção e experiência brasileira**. Dissertação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-23092009-134856/publico/FernandoVicenteVivaldo.pdf> Acesso em: 19 jan. 2020.

WACQUANT, Loïc. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos (A onda punitiva)**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Revan, 2007.

WEICHERT, Marlon Alberto. Violência sistemática e perseguição social. FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 106-128, 2017. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2017/12/RBSP21.pdf> Acesso em: 29 jan. 2020.

WESTIN, Ricardo. Militarização de colégio público divide opiniões: Governo aponta valores éticos, cívicos e morais em escolas geridas pela PM e cria subsecretaria no MEC dedicada ao tema; especialistas apontam problemas no modelo. **Jornal do Senado**, Brasília Distrito Federal, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/558241/cidadania_679.pdf?sequence=1 Acesso em: 30 jan. 2020.

VOCÊ matou meu filho, homicídios cometidos pela Polícia Militar na cidade do Rio de Janeiro. Anistia Internacional. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Voce-matou-meu-filho_Anistia-Internacional-2015.pdf Acesso em: 29 jan. 2020.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. **Inimigo no direito penal**. 3^o ed. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

ZOMIGHANI JUNIOR, James Humberto. **Desigualdades espaciais e prisões na era da globalização neoliberal**: fundamentos da insegurança no atual período. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-09042014-124253/publico/2013_JamesHumbertoZomighaniJunior.pdf Acesso em: 29 jan. 2020.