

**CONSTITUIÇÃO FEDERAL E ENSINO DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO
HISTÓRICO A PARTIR DA AULA-OFICINA**

**CONSTITUCIÓN FEDERAL E ENSEÑANZA DE HISTORIA: CONOCIMIENTO
HISTÓRICO DESDE LA LECCIÓN-TALLER**

**FEDERAL CONSTITUTION AND HISTORY TEACHING: HISTORICAL
KNOWLEDGE BASED IN CLASS-WORKSHOP**

Recebido em: 14/11/2020

Aceito em: 31/12/2020

Jeferson José Gevigier¹

Resumo: A reflexão acerca do ensino de história, pensando a prática de sala de aula faz-se necessária num contexto de transição e incertezas quando garantias fundamentais mais uma vez não são garantidas a todos, inclusive com a generalização do ensino remoto. A prática docente, dessa forma, deve possibilitar que os estudantes tenham instrumentos que possibilitem a eles apresentar progressões em sua cultura histórica através da pesquisa e da construção do conhecimento em sala de aula para perceber os direitos que lhe são negados e para compreender seu papel no processo de conquista e garantia dos direitos, significando sua própria existência e o tempo de forma histórica. O período da abertura política (década de 1980) e da Assembleia Nacional Constituinte é, portanto, privilegiado como objeto de reflexão em sala de aula com os estudantes da educação básica, para quem pretendemos propor sequências didáticas sobre esta temática específica, com base no modelo de aula-oficina desenvolvido por Isabel Barca. Portanto, a partir de nossa proposta, os estudantes poderão estudar a participação popular na construção da Constituição Federal compreendendo as ferramentas necessárias para que eles possam, de fato, participar efetivamente na sociedade.

Palavras-chave: Constituição Federal; Aula-Oficina; Participação Popular; Ensino de História.

Resumen: La reflexión sobre la enseñanza de la historia, el pensamiento sobre la práctica en el aula es necesaria en un contexto de transición e incertidumbre donde las garantías fundamentales una vez más no están garantizadas para todos, incluida la generalización de la teleeducación. La práctica docente, por tanto, debe habilitar a los estudiantes a contar con instrumentos que les permitan presentar progresiones en su cultura histórica a través de la investigación y la construcción del conocimiento en el aula para comprender los derechos que se les niegan y comprender su papel en la proceso de conquista y garantía de derechos, significando su propia existencia y tiempo de manera histórica. El período de apertura política (años 80) y la Asamblea Nacional Constituyente es, por tanto, privilegiado como objeto de reflexión en el aula con los estudiantes de educación básica, para quienes pretendemos proponer secuencias didáticas sobre esta temática específica, a partir del modelo lección-taller desarrollado por Isabel Barca. Por lo tanto, a partir de nuestra propuesta, los estudiantes podrán

¹ Mestrando pelo ProfHistória - Mestrado Profissional em Ensino de História - Campus UEM. E-mail: jgevigier@hotmail.com

estudiar la participación popular en la construcción de la Constitución Federal, entendiendo las herramientas necesarias para que, de hecho, puedan participar efectivamente en la sociedad.

Palabras-chaves: Constituición Federal; Lección-Taller; Participación popular; Enseñanza de historia.

Abstract: The reflection on the teaching of history, considering the classroom practice is necessary in a context of transition and uncertainty when fundamental guarantees are once again not guaranteed to everyone, including with the generalization of remote teaching. Teaching practice, therefore, should enable students to have instruments that enable them to present progressions in their historical culture through research and the construction of knowledge in the classroom to understand the rights that are denied and to understand their role in process of conquering and guaranteeing rights, signifying its own existence and time in a historical way. The period of political opening (1980s) and the National Constituent Assembly is, therefore, privileged as an object of reflection in the classroom with students of basic education, for whom we intend to propose didactic sequences on this specific theme, based on the model class-workshop developed by Isabel Barca. Therefore, from our proposal, students will be able to study popular participation in the construction of the Federal Constitution, understanding the necessary tools so that they can, in fact, participate effectively in society.

Keyword: Federal Constitution; Class-Workshop; Popular participation; History teaching.

INTRODUÇÃO

Em períodos de mudanças paradigmáticas da educação em geral, a reflexão acerca do ensino de história e de seus princípios teórico-metodológicos no exercício da docência, se tornam ainda mais importantes. Neste contexto de transições e incertezas, com a generalização do ensino remoto, as garantias fundamentais, previstas no texto constitucional, mais uma vez não são garantidas a todos. Inúmeros estudantes que não possuem acesso a equipamentos eletrônicos, somados àqueles que já eram privados da aprendizagem de qualidade devido às práticas excludentes nos modelos tradicionais presenciais, estão excluídos dos estudos diários. Assim, refletir sobre o ensino de história e a prática de sala de aula permite construir alternativas que, dentro de nossas possibilidades institucionais, ampliam o acesso de estudantes ao desenvolvimento de ferramentas de interpretação histórica. A prática docente, dessa forma, deve possibilitar que os estudantes tenham instrumentos para perceber os direitos que lhe são negados e para compreender seu papel no processo de conquista dos direitos e no processo de garantir que estes sejam cumpridos. O desafio de ensinar história, portanto, é levar os estudantes a apresentar progressões em sua cultura histórica através da pesquisa e da construção do conhecimento em sala de aula, significando sua própria existência e o tempo de forma histórica. O período da abertura política e da Assembleia Nacional Constituinte é, portanto, privilegiado como objeto de reflexão, tanto acadêmica como em sala de aula, com os estudantes da educação

básica.

Com esta pesquisa, pretendemos propor sequências didáticas sobre o período e o funcionamento da Assembleia Nacional Constituinte, com base no modelo de aula-oficina (BARCA, 2004), que permitam aos estudantes protagonizar a aprendizagem e desenvolver pesquisas históricas fundamentadas em métodos historiográficos, sempre nos atentando às especificidades de cada série e idade. Assim, em nossas propostas, enfatizamos que é essencial ao professor perceber e sistematizar os conhecimentos prévios que os estudantes trazem para a aula, tanto sobre o conteúdo substantivo a ser trabalhado quanto sobre os conceitos históricos de segunda ordem, necessários à devida compreensão e interpretação deste tema/período (LEE, 2006). Este arcabouço de conhecimentos prévios demonstra traços da consciência histórica dos estudantes que não deve ser considerada inferior ao conhecimento acadêmico (CERRI, 2011). Porém, enquanto instituição de ensino oficial, o objetivo do trabalho de professores de história é permitir aos estudantes a progressão de sua cultura histórica, levando-os a desenvolver maior elaboração nas respostas históricas que eles apresentam aos desafios cotidianos. Em outras palavras, pretendemos que, com base em pesquisa, construção do conhecimento e protagonismo dos estudantes, haja um desenvolvimento qualitativo e progressão na consciência histórica dos estudantes, levando-os a compreender de forma mais sistematizada e racional as questões de sua realidade cotidiana (CERRI, 2011).

Para o desenvolvimento de nossa reflexão e para a proposta de sequências didáticas, que priorizam o trabalho de pesquisa em sala de aula através das quais professores e estudantes possam produzir o conhecimento histórico, selecionamos temáticas ligadas à participação popular na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), inseridas no contexto da abertura política que marca a transição entre a ditadura militar e a chamada Nova República. Dessa forma, optamos por desenvolver um trabalho que apresente propostas de trabalho com diferentes documentos e fontes históricas, contextos, ferramentas e abordagens, possibilitando aos professores de história desenvolver o estudo do período constituinte. Nossas propostas estão disponibilizadas no site que estamos produzindo como requisito à obtenção do título de mestre em ensino de história pelo programa ProfHistória, no campus da Universidade Estadual de Maringá, e pode ser acessado a partir do endereço eletrônico: <https://jefersongevigier.wixsite.com/constituente-ensino>. Neste site organizamos os conteúdos, contextos, fontes históricas e aspectos teórico-metodológicos, de forma a orientar professores e estudantes em trabalhos cotidianos, presenciais ou remotos, valorizando o trabalho de

pesquisa e análise de fontes históricas dentro de pressupostos historiográficos que podem ser adequados pelo professor, de acordo com a série e a idade dos estudantes.

Esta ressalva é importante, pois não temos como objeto de pesquisa uma turma específica, mas uma reflexão sobre a aplicação de um conteúdo específico em turmas de diferentes localidades e por professores com diferentes formações e concepções históricas. Além disso, é igualmente importante ressaltar que não temos a pretensão de desenvolver roteiros prescritivos ou planos de aula passíveis de aplicação ao estilo “passo-a-passo”. Concordando com os autores citados no presente texto, acreditamos que o ensino de história tem base na pesquisa e análise das fontes e na produção do conhecimento a partir da elaboração de diferentes narrativas históricas. Dessa forma, nossa proposta é apresentar diferentes ferramentas historiográficas, aprofundando o tema específico por nós selecionado para que, aqueles interessados, possam desenvolver, a partir de suas pesquisas, o conhecimento histórico significativo, fundamentado e historicizado.

Nossa opção em trabalhar com diferentes documentos se justifica por este conceito, afinal, partindo da localidade e vislumbrando a universalidade os estudantes poderão compreender a importância e a estrutura da participação democrática, o que possibilita o seu engajamento na defesa da democracia em nosso período histórico tão complexo e repleto de incertezas, inclusive institucionais. A escolha das fontes de trabalho para a sugestão de nossas sequências didáticas buscou atingir este objetivo. Os recortes de jornais locais e regionais e o estudo dos casos de perseguição política durante a ditadura, aqui em nosso município (Arapongas-PR), seguidos de recortes de cartas aos constituintes (VERSIANI, 2013), cartilhas de divulgação e formação cidadã para a população em geral durante o debate constituinte (NEVES, 2018) e episódios do Diário da Constituinte, que foram veiculados em rede nacional, contribuem para o desenvolvimento da cultura histórica de nossos estudantes. Nossa proposta, portanto, é estudar a participação popular em sala de aula para que nossos estudantes apreendam as ferramentas necessárias para que eles possam, de fato, participar efetivamente na sociedade, compreendendo seu papel de autor, ator e defensor da democracia.

A empiria de nosso trabalho tem base em duas pesquisas realizadas por pesquisadores da educação histórica que, a partir de metodologias de pesquisa distintas, perceberam e publicaram fragilidades na concepção de democracia e de respeito aos direitos humanos por parte de estudantes da educação básica, o que justifica a pertinência do desenvolvimento de práticas docentes ligadas à nossa temática específica. A primeira pesquisa, de caráter quantitativo, é a do Prof. Dr. Luís Fernando Cerri, o *Projeto Residente*, no qual mais de cinco

mil estudantes de seis países da América Latina responderam questionários e produziram dados para a percepção de sua cultura histórica e política. Esta pesquisa aponta para diferenças essenciais entre as percepções políticas dos estudantes brasileiros e dos estudantes dos demais países do cone sul. No Brasil, ainda segundo esta pesquisa, os dados apontam para fragilidades da cultura histórica quando comparados aos dados argentinos, por exemplo, quando apontamos a relação dos estudantes com as ditaduras militares dos respectivos países (CERRI, 2010 e 2018). Na segunda pesquisa, de caráter qualitativo, a Prof^a Dr^a Márcia Elisa Teté Ramos analisou, em Londrina, a percepção de uma amostragem de cinquenta e um estudantes do ensino médio sobre os direitos humanos. Na pesquisa, a professora utilizou um acontecimento notório na sociedade local, a superlotação da cadeia da cidade. A grande maioria dos estudantes, quarenta e seis segundo a pesquisa, apresentaram visões problemáticas da defesa direitos humanos, atribuindo, em geral, esta defesa unicamente a bandidos e, portanto, inválida (RAMOS, 2019, p. 106-108). Podemos, portanto, perceber a pertinência de pesquisas que reflitam sobre práticas docentes que contribuam para o desenvolvimento da cultura histórica e política dos estudantes.

REFLEXÕES SOBRE A AULA-OFICINA

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

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

Outro aspecto dessa preocupação diz respeito às diversas realidades presentes nas escolas públicas com as quais convivemos cotidianamente. Situações de fragilidade social,

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

Nossa preocupação diz respeito ao que, segundo Isabel Barca (2012, p. 37) é um pressuposto da Educação Histórica: a inter-relação entre teoria e prática, desenvolvendo o ensino de história com base em investigações e propostas testadas empiricamente. Assim, os conteúdos substantivos que selecionamos como temas de pesquisa, expostos no texto introdutório, serão objetos de reflexões sobre formas de ensinar história, a partir da pesquisa histórica em sala de aula pelos estudantes e pelo professor, criando condições para que o conhecimento histórico, produzido por eles, possa contribuir para que os sentidos atribuídos pelos alunos à realidade sejam instrumentalizados e desenvolvidos.

Ao trabalhar os conteúdos substantivos *Assembleia Nacional Constituinte, participação popular neste processo, formação da cidadania no Brasil, conquista e a consolidação dos direitos fundamentais a partir da abertura política* a partir de pesquisa em fontes históricas, nossa proposta tem como objetivo o desenvolvimento e enriquecimento das concepções históricas dos estudantes, o que em nosso entender, é uma das funções do ensino de história: a desnaturalização do presente, refletindo acerca do passado sobre todos os aspectos da vida comum, da política, da sociedade e da cultura (ALBUQUERQUE JR, 2012).

A ideia de que o conhecimento histórico produzido academicamente e o produzido no processo de ensino possuem estatutos equivalente, dadas as diferenças procedimentais, tem base nos estudos de Jörn Rüsen quando elaborou sua matriz disciplinar, apresentando cinco fases da aprendizagem histórica, na forma de um ciclo: *Interesses, Ideias, Método, Apresentação e Funções*. Segundo Ramos (2018), a matriz apresenta princípios “que fundamentam a construção do conhecimento histórico, sob a concepção de que História escrita e ensinada são campos diferentes, mas não excludentes e ao mesmo tempo correlativos” (RAMOS, 2018, p. 35). Os processos aprendizagem histórica ocorrem em diversos contextos da vida concreta, sendo a escola apenas um deles e não o mais popular. Isto significa que os estudantes “já trazem para a escola um conjunto de saberes apreendidos na sociedade, uma série de associações obtidas por intermédio da memória coletiva/cultura histórica” (RAMOS, 2018,

p. 35). O ensino de história, portanto, está conectado à teoria da história no sentido em que ambos operam processos da consciência histórica.

Em nossa proposta de sequência didática, portanto, será importante a reflexão sobre modelos de ensino que garantam o interesse e a participação dos estudantes no processo de construção do conhecimento, o que só é possível caso a história ensinada se relacione de alguma forma com a história vivida.

Não são recentes as discussões acerca de modelos de aulas sistematizados de acordo com sua lógica, métodos, avaliação e efeitos sociais de cada paradigma. Modelos tradicionais, não diretivos e democráticos são sistematizados e experimentados há décadas. Dentre estes modelos, Isabel Barca (2004, p. 121) desenvolveu o conceito de Aula-Oficina em contraposição aos modelos que ela chama de aula-conferência (expositiva em essência), e aula-colóquio (que valoriza o papel do estudante mas mantém o protagonismo no professor).

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

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

A partir da relação entre história ciência e vida prática, o processo de ensinar história construindo o conhecimento histórico pode ser organizado de acordo com as cinco etapas da matriz disciplinar de Rüsen, a partir da qual são constituídos os princípios do modelo de Aula-Oficina que, segundo Isabel Barca, possibilita a progressão gradual do conhecimento histórico, desenvolvendo as competências históricas essenciais a qualquer pessoa (BARCA, 2004, p. 134).

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

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo.

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

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

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

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

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

Para conseguir coletar as ideias prévias e, conseqüentemente, os traços das consciências históricas dos estudantes a partir de suas narrativas, o professor pode se utilizar de formas escritas simples produzidas em sala como questionários prévios, redações, descrições, de formulários eletrônicos com questões diagnósticas diversas, ou mesmo do *brainstorm*, método pelo qual as ideias prévias são lançadas pelos estudantes e o professor as anota no quadro. Se forem devidamente sistematizadas pelo professor, estas ideias coletadas subsidiarão a análise a respeito de quais conceitos históricos, e quais interpretações destes conceitos, predominam na turma em questão. Com a análise minuciosa destes conceitos e interpretações, o professor tem acesso a indícios da cultura e da consciência histórica dos estudantes.

A reflexão intencional e cuidadosa, a partir dos resultados das ideias prévias dos estudantes, deve conduzir a estrutura das aulas nunca perdendo de vista os objetivos do ensino de história. É a partir destes resultados que o professor tem condições de perceber nuances da consciência e da cultura histórica dos estudantes bem como do grau de literacia histórica. Este conceito está ligado à ideia de letramento linguístico no qual estão envolvidas as competências de leitura e compreensão linguísticas. (BARCA, 2006, p. 94). Peter Lee aponta para alguns princípios que podem conceituar a literacia histórica:

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

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

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

Dessa forma, aliando necessidades de desenvolvimento da educação histórica aos interesses apresentados pelos estudantes, o desenvolvimento das aulas se potencializa para um trabalho significativo que possibilite uma evidente progressão do conhecimento histórico. Passam por este processo a escolha dos documentos históricos, dos métodos e das abordagens a serem utilizados pelos professores em sala de aula, objetivando que os estudantes possam desenvolver seu conhecimento histórico.

O planejamento e a prática do ensino de história dependem da preocupação do professor em abarcar os conceitos de segunda ordem na medida em que desenvolve os conteúdos substantivos. Ao mesmo tempo em que o estudante aprende que a campanha das *Diretas Já* foi a maior mobilização popular já vista até então e a despeito desta maciça participação popular a Emenda Dante de Oliveira foi rejeitada pelo congresso, ele pode compreender que processos de negociação política dependem das conjunturas de forças elitistas que conduzem as diretrizes políticas e, no caso do Brasil, tendem a manter as estruturas e a temer rupturas bruscas que venham a ameaçar a estabilidade econômico-social, o que no fundo, demonstra permanências da estrutura tradicional.

O estudo de um conteúdo substantivo, dessa forma, se torna o fundamento para a compreensão de uma ou mais ferramentas históricas que poderão ser utilizadas pelo estudante para compreender a historicidade de sua existência e de sua condição econômica, social, cultural, familiar, etc. Daí a importância do trabalho cotidiano com fontes históricas, cabendo aos textos explicativos e narrativos o papel introdutório ou explicativo (no caso de conceitos que careçam de aprofundamento). A pesquisa, interpretação, análise das fontes, levantamento do contexto, das contradições, enfim, o trabalho de análise histórica do tema, período e processo estudado devem ser protagonizados pelos estudantes, sempre guardadas as possibilidades ligadas à idade e à série da turma. Esta é a base do modelo de aula-oficina. O professor exerce a função de orientador e organizador de atividades problematizadoras porque é o estudante quem exerce a função de agente do processo de aprendizagem ao protagonizar a pesquisa histórica. A partir das experiências dos estudantes o professor pode indicar este ou aquele caminho que possibilitará a apreensão de mais e mais ferramentas históricas, mas a narrativa,

produto final de cada unidade de pesquisa, é do estudante.

Refletindo sobre formas de se encerrar um ciclo temático, as questões ligadas à avaliação nos preocuparam durante o processo de pesquisa. O momento da avaliação foi arraigado de tal forma na cultura escolar pelos modelos de educação tradicional que no cotidiano da escola temos dificuldades essenciais ao tratar do tema e discutir formas de se analisar o conhecimento construído pelos estudantes de forma qualitativa. Se pensarmos que, no caso específico do ensino de história, a função de desenvolver a literacia histórica existe para que o estudante signifique sua existência e atribua sentidos historicizados ao tempo de forma progressiva, testes escritos com escalas de “erro-acerto” não são suficientes. O cerne do ensino de história não pode ser um relatório quantitativo dos conceitos aprendidos e reproduzidos por escrito, mas a progressão e a significação de conceitos que paulatinamente se tornam mais amplos e complexos, suficientes para serem aplicados de forma reflexiva na vida cotidiana dos estudantes. A quarta fase da matriz disciplinar rüseniana trata deste conceito, pois de acordo com os princípios desta fase, a *Apresentação*, o resultado de qualquer pesquisa histórica, profissional ou, no nosso caso, escolar, deve ser a comunicação desta pesquisa de forma pública, portanto com linguagem inteligível (RAMOS, 2018, p. 47). Nesta fase a pesquisa científica ganha nuances de arte ao se valer de discurso narrativo, passível de compreensão para que a reflexão entre os resultados desta pesquisa e a vida prática seja possível.

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

Diversos autores que pesquisam o ensino de história e trabalham a matriz disciplinar de Rüsen entendem que ponto de partida e o ponto de chegada são os mesmos: os interesses que os estudantes trazem do mundo real, oriundos dos conhecimentos históricos adquiridos na escola ou fora dela, e a utilidade destes conhecimentos para a sua vida prática. As demais fases, ideias, métodos e apresentação, só tem sentido se o processo como um todo dialogar com a primeira e a última fase. Os procedimentos e reflexões a respeito da Aula-Oficina, por sua vez, demonstram que este modelo de aula foi pensado por Isabel Barca no sentido de tornar a aula

de história um lugar privilegiado para a pesquisa e a produção do conhecimento histórico, levando em conta a consciência histórica que os estudantes já possuem para que, por meio do trabalho escolar, elementos da cultura histórica sejam enriquecidos e as significações de sua vida cotidiana possam superar o senso comum.

ABERTURA POLÍTICA E ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE

Para compreendermos o processo de abertura política e a Assembleia Nacional Constituinte, conteúdos que serão abordados em nossa proposta de sequência didática, a contextualização do processo ditatorial é essencial. Para isso trataremos em linhas gerais do período ditatorial, abordando processo de abertura lenta, gradual e segura, culminando com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988.

Não é consenso entre os historiadores especialistas em ditadura militar brasileira a periodização deste regime e o processo de abertura. Portanto, seguindo os conceitos trabalhados por Napolitano (2019), adotaremos o período em que Geisel foi o general-presidente como início do da abertura política.

Segundo Napolitano, mesmo dando início oficialmente ao processo de distensão política do regime, Geisel era ambíguo e apresentava medidas que pendiam hora para um lado hora para o outro, entretanto, a política de distensão acabou sendo empregada nos termos do regime, termos os quais partiam:

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

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

Podemos, portanto, perceber que o regime, desde abril de 1964, buscava se legitimar e

o processo de distensão e abertura lenta, gradual e segura seguiria este princípio. Não tanto pela maestria dos militares, mas pelas condições conjunturais que se apresentavam. O fim do milagre econômico pesava nas classes médias e trabalhadoras. Seu fracasso era evidente na inflação que “dava os primeiros trotes para se tornar galopante”, no retrocesso do consumo e nos arrochos salariais, e foi resultado, entre outros, da crise do petróleo de 1973.

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

O outro movimento diz respeito à série de atentados contra os setores democráticos em processo de articulação, liberais ou de esquerda, praticados, pela extrema-direita, a linha dura do regime, entre 1978 e 1981 (NAPOLITANO, 2019, p. 294). Com ataques a alvos diversos, o incômodo do governo, que via ameaçada a segurança e o controle da transição, levou o próprio presidente a manifestar indignação, embora nenhuma ação efetiva tenha sido posta em prática. Contudo, foi o atentado do Riocentro, no qual dois militares que iriam provocar o caos em um *show* de MPB na véspera de Primeiro de Maio explodindo uma bomba na caixa de energia do pavilhão onde se aglomeravam 20 mil pessoas e outra no estacionamento. Devido a um acidente, a segunda bomba explodiu ainda dentro do carro. Com o tumulto, sem tempo de “organizar a bagunça”, os dois agentes do DOI-CODI foram identificados e o costureiro relatório do inquérito, incriminando a esquerda expôs o esquema da extrema direita, desgastou o governo e os atentados minguaram (NAPOLITANO, 2019, p. 295).

Após as eleições para governadores de estados com grande vitória da oposição, a sociedade civil e a oposição política se mobilizaram em torno de mais um dos pilares da luta pela abertura política: as eleições diretas para o executivo federal. A campanha em defesa da

Emenda Dante de Oliveira ganhou as ruas sob o *slogan* “Diretas Já” e mobilizou milhões de pessoas (só em São Paulo, no comício de abril de 1984, 1,6 milhão de pessoas participaram) (NAPOLITANO, 2019, p. 307). Diante de tamanha mobilização e do impasse do grupo governista para escolher seu candidato à sucessão, o Serviço Nacional de Informações (SNI) construiu quatro cenários possíveis para concluir o impasse e encerrar a abertura política:

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

Excluído o segundo cenário pela imprevisibilidade e o último pelo risco de tornar a repressão o gatilho para a explosão social, o governo buscou consensos entre o primeiro e o terceiro. O MDB, encabeçou a campanha pelas diretas, previu sua derrota e iniciou o processo de negociação da transição indireta. Assim, o Partido Democrático Social (PDS), nova denominação do ARENA, indicou Paulo Maluf como candidato governista, o que desagradou membros do próprio partido devido a sua trajetória corrupta no governo de São Paulo, o que possibilitou ao MDB sedimentar a indicação de Tancredo Neves, já há algum tempo articulada, o qual obteve amplo apoio das lideranças do congresso e da Frente Liberal (NAPOLITANO, 2019, p. 310).

Tancredo, candidato, declarou que não haveria revanchismo, o que significava a não investigação das violações aos direitos humanos pelo regime. Esta postura é fruto de sua habilidade em articulação política, costurando alianças e apoios de forma complexa. Vencendo no colégio eleitoral, em janeiro de 1985, estava construído um panorama político controlado, previsível, que representava um final feliz para a transição, inclusive com menção, por Tancredo, à convocação imediata da Assembleia Nacional Constituinte (FERREIRA, 2018, p. 43). Entretanto, em uma ode à imprevisibilidade histórica, Tancredo caiu doente antes de sua posse, criando um impasse sobre a sucessão, afinal, o vice-presidente poderia tomar posse sendo que o cabeça de chapa não havia sido empossado? Ulisses Guimarães, presidente da Câmara, porém, desafeto dos militares que contavam com a efetivação dos acordos com Tancredo, seria vetado e colocaria em risco a frágil costura. O presidente militar, em fim de mandato, não queria dar posse a Sarney (NAPOLITANO, 2019, p. 311). A resolução do problema novamente foi construída, dessa vez orquestrada por Ulisses Guimarães que, ciente da gravidade da situação, conseguiu elaborar uma interpretação do texto constitucional de 1967/69 que autorizava a posse do vice-presidente, José Sarney, situação da qual Figueiredo se recusou a participar e saiu pela

porta dos fundos do palácio (FERREIRA, 2018, p. 37).

Foi a Sarney, portanto, designada a função de conduzir o país durante a transição da ditadura para a democracia, assumindo os compromissos de campanha pela convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte, além de herdar um cenário econômico e social caótico. A inflação de março de 1985, mês de sua posse, foi de 10%, o que resultaria em 300% anuais. Este contexto social, político e econômico seria o cenário do processo de convocação da constituinte para o próximo ano, o que criou grande discussão acerca da forma e da legitimidade tanto da convocação quanto da constituinte em si: a assembleia seria exclusiva ou concomitante ao congresso ordinário? A nova constituição seria produzida a partir de um anteprojeto ou não? A assembleia seria limitada em seus poderes pela constituição vigente até então ou seria onipotente? O texto concluído foi marcado por princípios que fundaram a Nova República, tornaram nosso Estado um Estado de Direito, deram a alcunha de Constituição Cidadã à nova carta e garantiram a participação popular direta nas decisões políticas do país, inclusive na própria elaboração do texto, algo inédito até então.

Posta em discussão a convocação da Assembleia Nacional Constituinte, vários movimentos foram organizados e se fortaleceram em torno da mobilização e organização da população para a redemocratização do país, não só com a instalação da assembleia exclusiva e independente, mas também para incentivar e formar a participação popular no processo constituinte, pois, segundo estes grupos, a participação popular era condição essencial para a construção da democracia (VERSIANI, 2013, p. 88). Com este princípio, foi fundado em janeiro de 1985 o Movimento Nacional pela Participação Popular na Constituinte (MNPPC) que organizou a criação de movimentos pró-participação em outros estados e municípios do país. Os trabalhos de Ozias Paezi Neves (2017) e Maria Helena Versiani (2013), ambas teses de doutorado em História, se dedicam a pesquisar estes movimentos. O primeiro analisa as cartilhas que os movimentos desenvolveram para que a população tivesse certa formação para a participação na constituinte. A segunda analisa cartas enviadas pela população para os constituintes no contexto da participação popular.

Para a efetiva convocação da constituinte, o presidente José Sarney, já se encaminhando para mais um dos tradicionais consensos políticos na história brasileira, enviou uma mensagem ao Congresso, que tramitou como Proposta de Emenda constitucional nº 43 de 1985 (PEC 43/85), de autoria do Presidente da República, convocando uma Constituinte congressual, ou seja, contrariando os movimentos democráticos, a constituinte seria concomitante ao congresso ordinário, inclusive com os senadores eleitos no período da ditadura. Além disso, o pleito

parlamentar e executivo dos estados ocorreria simultaneamente (FERREIRA, 2018, p. 44). Na onda do Plano Cruzado, o resultado foi extremamente favorável ao governo.

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

Os constituintes eleitos, portanto, podiam ser divididos em três grandes agrupamentos em certo equilíbrio: progressistas, conservadores e um centro “amorfo”. A tendência pragmática e fisiológica ao centro contudo, se sobressaía (BARBOSA, 2018, p. 206). Estava desenhada uma Assembleia Nacional Constituinte que iria frustrar as expectativas de todos os movimentos democráticos que ansiavam pela participação da sociedade na construção do texto democrático e na autonomia de uma constituinte independente.

Porém, entre a aprovação da emenda constitucional nº 26, as eleições de parlamentares/constituintes e o início dos trabalhos da constituinte, alguns fatores contribuíram para que, a despeito da conjuntura até então e da composição majoritariamente conservadora da constituinte, os resultados fossem surpreendentes.

Segundo Ozias Paese Neves, um dos principais fatores das surpresas que nos eram reservadas na constituinte foi a mobilização dos movimentos pró-participação na constituinte. Suas ações, de forma geral passaram a ser organizadas com base na produção de eventos e cartilhas que alertavam a população da importância da escolha dos constituintes, educavam sobre a importância da participação no debate constituinte (NEVES, 2017, P. 71), a partir do Plenário Nacional Pró-Participação Popular na Constituinte, em dezembro de 1985 e, a partir dos encaminhamentos de seu encontro nacional, os plenários foram organizados a nível local, estadual e nacional, nos quais as discussões tinham como tema a vida social e política, buscando romper com a tradição autoritária. Seu objetivo de fundo era a construção de uma democracia universalizada e com participação progressiva (VERSIANI, 2013, p. 100).

Com o slogan *Constituinte sem povo não cria nada de novo* (BARBOSA, 2018, p.145, NEVES, 2017, p. 79, VERSIANI, 2013, p. 98), a principal bandeira de luta dos movimentos era garantir a participação efetiva na constituinte. Em março de 1986 o movimento havia sido derrotado quando propôs, e não foi atendido, que os senadores eleitos em 1982 fossem impedidos de serem inseridos na constituinte e que houvesse um referendo popular para homologar a nova constituição. (VERSIANI, 2013, p. 101)

Entretanto, a vitória veio com a instalação da constituinte, quando o movimento levou vários representantes de plenários diversos para angariar apoio dos constituintes na cerimônia de instalação, para a garantir a inclusão do dispositivo da Iniciativa Popular no regimento interno da assembleia. Com apoio de nomes de peso da constituinte, os debates em torno do regimento se acaloraram e com uma torrente de telegramas ao relator do regimento interno, Fernando Henrique Cardoso, a participação popular estava assegurada, um vislumbre de democracia direta, desde que cumpridas as regras de contar com, no mínimo, trinta mil assinaturas de eleitores brasileiros e com a organização de, no mínimo, três entidades associativas. A participação popular pode garantir que o povo participaria da elaboração da carta constitucional. (VERSIANI, 2013, p. 110)

Regimentalmente garantida, a participação popular, se efetivou com a mobilização, em todo o país, de entidades que produziram informativos sobre a importância e a os critérios de criação de emendas populares. Outras se dedicaram à formulação de emendas populares e à coleta das assinaturas necessárias. Além da proposta de emenda popular a participação da sociedade estava garantida com a possibilidade de enviar sugestões às comissões temáticas com e participação de lideranças civis em audiências públicas.

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

Um programa de TV diário, cada edição com cinco minutos, foi produzido pela Empresa Brasileira de Radiodifusão (Radiobrás), com apoio do Senado e da Câmara dos Deputados sobre o dia a dia dos trabalhos da Constituinte (BARBOSA, 2018, p.235). O *Diário da Constituinte* era veiculado nos canais de televisão duas vezes ao dia, e contribuiu para a divulgação e consequente participação popular.

No ato público, realizado em 12 de agosto de 1987, que contou com ampla participação popular, 122 emendas foram apresentadas com mais de doze milhões de assinaturas. Este número é expressivo pois, segundo o regimento, cada eleitor poderia assinar apenas três propostas. De acordo com a lógica de coleta de assinaturas dos movimentos, algumas iniciativas mesclavam três propostas de diferentes organizações para o trabalho, outras entidades preferiam trabalhar apenas com uma iniciativa. Dentro dessas duas ponderações, levando em

conta que em 1987 havia cerca de setenta milhões de eleitores, cerca de doze por cento dos brasileiros participou do processo constituinte (BARBOSA, 2018, p. 235). Além disso, 288 entidades se envolveram na organização destas emendas (NEVES, 2017, P. 77).

Após cerca de 20 meses de trabalho, discussões, sistematizações, votações, disputas e acordos políticos, a Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada com clima de festa em todo o país. Ao promulgar a Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988, Ulisses Guimarães a batizou de “Constituição Cidadã”, enfatizando em seu discurso que “A Constituição mudou na sua elaboração, mudou na definição dos Poderes. Mudou restaurando a federação, mudou quando quer mudar o homem cidadão” (BRASIL, 1988, b). A mobilização e a participação da sociedade foi mais do que a inserção de meros trechos verbais na carta e garantiram a absorção do sentimento e da consciência democrática na sociedade. O texto constitucional promulgado, ao trazer os artigos referentes às garantias fundamentais antes mesmo do texto relacionado à estrutura do Estado, evidencia a preocupação da sociedade e dos movimentos sociais com tais garantias como prioritária, modificando a relação do povo com o Estado. A ANC possibilitou uma autorreflexão que foi entendida como base para a construção de nossa sociedade democrática. Os vários momentos de reformas regimentais, de audiências públicas para acolhimento de sugestões, a apreciação das emendas populares, a criação do anteprojeto a partir da discussão na própria ANC, possibilitaram à sociedade a certeza de ser possível se construir como democrática participativa e preocupada com a garantia de cidadania para todos.

POSSIBILIDADES PRÁTICAS DA AULA OFICINA

Nosso objetivo central com esta pesquisa é o ensino do período de Abertura Política, em especial a Assembleia Nacional Constituinte e a formação e consolidação de todo o corpo de direitos fundamentais expressos no texto constitucional. Além do tema central, também nos interessa desenvolver, durante o processo de construção do conhecimento histórico junto dos alunos, questões ligadas à participação popular na constituinte, à formação da cidadania brasileira na chamada Nova República e às permanências de traumas e imbróglis políticos ligados ao período ditatorial, os quais produziram um processo de transição marcado por negociações e permanências.

Para que os estudantes analisem as fontes e percebam o contexto histórico da abertura política, acreditamos ser necessário revisitar o período da ditadura pela óbvia razão de que um período transicional liga dois períodos distintos, portanto, o período anterior ao nosso, em

essência, é parte integrante de nosso objeto, razão pela qual reservamos um capítulo desta pesquisa para contextualização da ditadura militar brasileira. Tendo como pressuposto que os estudantes do nono ano do ensino fundamental ou terceiro ano do ensino médio, alvo de nossa proposta, no momento da aplicação desta sequência já tenham estudado o período ditatorial, optamos por trazer fontes que possibilitem a identificação dos estudantes com o medo constante e presente em setores da sociedade, causado pelas recorrentes violações aos direitos humanos.

Para isso, utilizaremos recortes dos processos de duas pessoas de Arapongas no norte do Paraná, município no qual residimos e trabalhamos. Eles foram vítimas de violência policial em duas situações distintas. O primeiro deles é Henrique Cintra Ferreira de Ornellas, advogado criminal que atuava nesta cidade e foi morto em 21 de agosto de 1973 no 8º Agrupamento de Artilharia Antiaérea, em Brasília, onde estava sendo mantido preso. O Inquérito Policial Militar (IPM), presidido pelo major Wilson Pinto de Oliveira, concluiu que Ornellas teria cometido suicídio na cela, porém não conseguiu provar sua participação nas acusações criminais que motivaram sua prisão. Essas informações estão disponíveis no dossiê organizado pela Comissão da Verdade do Estado de São Paulo, no qual constam o IPM, certidão de óbito e recortes de jornais sobre o caso.

O segundo deles, Abelardo de Araújo Moreira, médico em Arapongas e posteriormente, de 1986 a 1988, prefeito da cidade, encontrou dificuldades para exercer a medicina por perseguição política e, entre 1974 e 1975, morou em Londres com a família. Quando voltou ao país, foi um dos alvos da Operação Marumbi, organizada e executada pelo DOPS e pelo DOI-Codi, com o objetivo de “perseguir e prender os militantes do Partido Comunista Brasileiro (PCB) que eram acusados de rearticularem as bases do partido no Paraná” (BRUNELLO, 2006, p. 13). O Inquérito Policial Militar 745 (IPM 745) referente à Operação Marumbi faz parte do Projeto Brasil Nunca Mais, catalogado como BNM 551.

Os aspectos ligados à prisão e morte de pessoas de nosso município durante a ditadura são importantes para que os estudantes possam perceber as mudanças paradigmáticas da consolidação de direitos fundamentais durante o processo constituinte. Com casos documentados de perseguição política, prisão, tortura e morte envolvendo pessoas geograficamente próximas, acreditamos que os estudantes poderão construir elementos de identificação com as situações de violência estatal/policial e com o processo de formação da cidadania, que também será trabalhado a partir de documentação de nossa região.

Selecionamos uma série de recortes de jornal que noticiam a mobilização da população da região de Arapongas em torno de todo o processo constituinte: informações sobre os

fundamentos de uma constituição e sobre o passo a passo (desde as discussões sobre a convocação até a instalação) da assembleia, campanha para eleição dos deputados constituintes incluídas aí as pesquisas de intenção de voto para candidatos da região e, com a assembleia já instalada, alguns recortes noticiam a participação, de diferentes formas, nos processos decisórios da Assembleia Nacional Constituinte.

A partir de uma busca exploratória no acervo do Jornal da Cidade (atualmente Tribuna do Norte), um jornal regional sediado em Apucarana, no período de abril de 1985 a outubro de 1988, encontramos 703 recortes, todos com temática ligada à constituição ou à constituinte. Dentre estes recortes, existem notícias locais, regionais, estaduais e nacionais, além de editoriais e colunas de opinião, tanto de autoridades da região quanto de leitores. A partir da análise destes recortes, selecionamos 90 com temáticas locais e regionais. Alguns destes nos chamaram a atenção por noticiarem programas ou ações de formação e informação da população para os conceitos como constituinte e constituição. Na medida em que os meses avançavam, há recortes noticiando a mobilização para causas populares, por meio de reuniões, aulas, debates e coletas de assinaturas, com destaque para ações em escolas, igrejas e sindicatos. Outro ponto que chama a atenção quanto à cobertura do jornal para o processo constituinte na região é o destaque dado à campanha eleitoral e, posteriormente, a atuação do deputado constituinte Waldir Pugliesi pelo PMDB, até então prefeito da cidade e com orientação política à esquerda (DIAP, 1988, p. 391).

Além do contexto local, compreendemos ser importante o trabalho com o contexto nacional do processo constituinte. Para tal, nossa opção foi pelo levantamento de um aparato mais amplo de fontes para que, a depender da especificidade de cada turma, verificada a partir do levantamento das ideias prévias, o professor possa selecionar, de acordo com suas necessidades, as fontes que mais atendem aos seus objetivos específicos.

O documento histórico, a nosso ver, fundamental para o trabalho com esta temática, independentemente do recorte específico, é o texto constitucional. Em especial dos artigos primeiro ao quarto, que tratam dos princípios fundamentais da república, o artigo quinto, que trata dos direitos fundamentais e o artigo sexto, que trata dos direitos sociais. A ênfase nestes artigos constitucionais se justifica pelo nosso objetivo específico que se trata do desenvolvimento da cidadania, o que não impede, com base nos mesmos fundamentos teóricos e metodológicos com os quais estamos trabalhando, que outros artigos, de acordo com o desenvolvimento da sequência didática, sejam selecionados e trabalhados em sala, junto dos estudantes.

A participação da população durante o processo constituinte, de diferentes maneiras, é

um dos desdobramentos do objetivo de nossa pesquisa e consideramos um dos principais para o trabalho em sala de aula. Dessa forma, optamos por levantar um número maior de fontes ligadas à participação, o que abre duas possibilidades: um leque maior para que o professor selecione as fontes que melhor atendam às demandas da turma ou, se houver tempo hábil, é possível desenvolver um trabalho de análise com os alunos de forma a demonstrar com mais riqueza esta participação popular.

Henfil produziu alguns cartuns e algumas charges que, com linguagem bem humorada, apresentam a participação popular ou a dificuldade de determinados extratos sociais participarem. Grande parte da obra de Henfil está em acervo privado, portanto optamos por utilizar algumas imagens que foram publicadas em produções acadêmicas, como a tese de doutorado de Versiani (2013), ou do Congresso Nacional, com uma publicação em ocasião das comemorações do jubileu da Constituição (BRASIL, 2013).

Com relação a documentos popularmente produzidos, a tese de Versiani apresenta um grande número de trechos de cartas enviadas aos constituintes por pessoas de todo o Brasil, material rico para análise dos anseios e das ações populares face à construção da constituição. O próprio formulário impresso com postagem custeada pelo Senado Federal, que circulou no país para que as pessoas preenchessem e enviassem aos constituintes se trata de fonte interessante para que os estudantes tenham ideia das formas possíveis de participação.

A tese de Neves (2017), por sua vez, trabalha com as cartilhas produzidas por uma série de instituições e serviram como material de formação cidadã para que diversos setores da sociedade tivessem acesso às informações e ao funcionamento da Assembleia Nacional Constituinte, desde as discussões sobre a convocação até o envio das emendas populares em agosto de 1987. É possível a análise e o trabalho em sala de aula de alguns trechos de cartilhas, publicados em sua tese.

Para o trabalho com as emendas populares, uma fonte específica apresenta, de forma midiática, o resultado de todo o processo de participação. O episódio 180, do Diário da Constituinte, veiculado no dia 13 de agosto de 1987, apresentada a participação popular na elaboração de setenta e uma Emendas Populares com mais de nove milhões de assinaturas. O episódio dá destaque para as pilhas de papéis entregues ao presidente da assembleia, Ulisses Guimarães, demonstrando a importância da mobilização popular, por meio de entidades da sociedade organizada, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI), igrejas, sindicatos e outros movimentos sociais. O Diário da Constituinte foi um noticiário produzido pela Radiobrás (Empresa Brasileira de Radiodifusão) e transmitido

diariamente por todas as emissoras de televisão do país, com episódios de 5 minutos cada que mostravam o cotidiano da Assembleia Nacional Constituinte.

A partir da análise destas fontes, por nós selecionadas, é possível que, após os primeiros passos da aula-oficina, o professor de história da educação básica selecione aquelas que, a seu ver, mais sejam adequadas ao seu planejamento e à sua intencionalidade. Esta seleção depende, de forma essencial, aos resultados obtidos da coleta de ideias prévias que trabalhamos acima, pois toda o processo de ensino depende do grau e do tipo de consciência e cultura histórica apresentada pela turma acerca de determinado tema. A avaliação do processo, por sua vez, será elaborada a partir da verificação, por parte do professor, dos avanços em termos de letramento histórico que os estudantes apresentarem em suas elaborações narrativas, sendo que uma opção de atividade prática pode ser a comparação de narrativas ou instrumentos de perguntas e respostas elaborados antes e depois do processo de sequências de aula-oficina.

Todas as fontes e os aspectos teórico-metodológicos por nós apontados, bem como breves contextualizações deste período encontram-se disponíveis no *site* que publicamos como produto de nossa pesquisa do ProfHistória e podem ser acessados a partir do endereço eletrônico <https://jefersongevigier.wixsite.com/constituente-ensino>.

Dessa forma, acreditamos que o presente texto apresenta ferramentas condizentes com nossa proposta, quer seja, a reflexão sobre formas de se trabalhar o ensino de história de forma sistematizada, fundamentada e teoricamente embasada. Dessa forma, compreendemos que os estudantes da educação básica podem desenvolver ferramentas históricas que lhes possibilitem atribuir sentidos historicizados à sua existência cotidiana, em especial, levando em conta o conteúdo substantivo por nós selecionado, sua participação efetiva em sociedade democrática, inclusive instrumentalizados para a defesa da democracia em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto constitucional apresenta grandes avanços, em especial nos artigos quinto e sexto, ao trazer garantias constitucionais para as liberdades e direitos fundamentais, sociais e econômicos. Ao mesmo tempo, percebemos a carência de grandes parcelas da população e a vulnerabilidade na qual estão inseridos, sem que tais garantias sejam efetivadas.

Quando os estudantes da educação básica desenvolvem o trabalho de pesquisa e análise de fontes, refletindo sobre os processos de formação dos direitos básicos e da estrutura da sociedade como um todo, eles podem perceber como tais garantias, por mais que estejam “sacramentadas” no texto constitucional, inclusive com a caracterização de garantias pétreas

(ver art. 60 da constituição federal), são negadas a populações inteiras e as consequências desta estrutura social aparecem cotidianamente, amplificadas neste período pandêmico e repleto de incertezas.

Dessa forma, ao apresentarmos esta série de fontes históricas, tratando de graves violações aos direitos humanos, do protagonismo da população em meio aos debates constituintes, dos resultados destas lutas no texto constitucional e da não-garantia de cumprimento destes dispositivos legais, evidenciamos que o papel dos estudantes e dos professores é essencial na construção de uma cultura histórica e de uma cultura política que forneçam aos estudantes as necessárias ferramentas históricas para o engajamento no debate social que garanta tanto a implementação quanto a garantia dos direitos fundamentais, o que pode, de fato, contribuir para o fortalecimento de nossa frágil e ameaçada democracia.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.
- BARBOSA, Leonardo Augusto de Andrade. **História constitucional brasileira** [recurso eletrônico]: mudança constitucional, autoritarismo e democracia no Brasil pós-1964. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2018.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. BARCA, Isabel [Org.] **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação [CIED]/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter) identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, 2012, p. 37- 51. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/21683>>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. In: **Educar**, Curitiba: Editora UFPR. Especial, p. 93-112, 2006.
- BRASIL, Câmara dos Deputados. **Íntegra do discurso presidente da Assembléia Nacional Constituinte, Dr. Ulysses Guimarães**. 1988. Disponível em <<https://www.camara.leg.br/radio/programas/277285-integra-do-discurso-presidente-da-assembly-nacional-constituente-dr-ulysses-guimaraes-10-23/>>. Acesso em 29 abr. 2020.

BRASIL. **Câmara dos Deputados, Imprensa, arte & cidadania: 25 anos da constituição de 1988**, Brasília, 8 out. 2013. Disponível em: goo.gl/ddFZG7. Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. Constituição [1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRUNELO, L. A Operação Marumbi no Estado do Paraná. In PRIORI, A., et al. **História do Paraná: séculos XIX e XX** [online]. Maringá: Eduem, 2012. pp. 215-234.

CERRI, Luis Fernando (org.). **Os jovens e a história: Brasil e América do Sul**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2018.

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

CERRI, Luis Fernando; AMÉZOLA, Gonzalo de El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. **Didáctica De las Ciencias Experimentales y Sociales**. N.º 24. 2010, p. 3-23

DIAP (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR). **Quem foi quem na Constituinte: nas questões de interesse dos trabalhadores**. São Paulo: Cortez: Oboré. 1988. Disponível em <<https://www.diap.org.br/index.php/publicacoes/category/32-quem-foi-quem-na-constituente-nas-questoes-de-interesse-do-trabalhadores-1988>>. Acesso em 08 jul. 2020.

FERREIRA, Jorge. **O Brasil Republicano: O tempo da nova república**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista. Especial. Dossiê: Educação Histórica**, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2019.

NEVES, Ozias Paese. **Imaginários e utopias na passagem entre ditadura e redemocratização: o momento constituinte em cartilhas [1985-1988]**. Tese de doutorado, UFPR: Curitiba, 2017.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen. In. **Diálogos**. Maringá. v. 22, n. 3. 2018.

VERSIANI, Maria Helena. **Linguagens da cidadania: os brasileiros escrevem para a Constituinte de 1987/1988**. Tese (Doutorado em História, Política e Bens Culturais) - Fundação Getulio Vargas: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC. 2013.