

# Rios de Marielle: uma experiência de formação de professores/as entre direitos humanos, patrimônio e cidade

*Marielle's Rio: An Experience of Teacher Training Between Human Rights, Heritage and City*

Carina Martins Costa\*

## RESUMO

O artigo apresenta uma experiência desenvolvida na disciplina Estágio Supervisionado, do curso de Licenciatura em História (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), baseado no uso da cidade e do patrimônio da cidade do Rio de Janeiro. O ensino de Direitos Humanos foi o eixo central pela abordagem das memórias e esquecimentos em torno da vereadora assassinada Marielle Franco (PSOL/RJ) e das lutas em prol da defesa de igualdade de gênero, educação antirracista e direito à cidade. A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação, com a proposição de roteiros pedagógicos, materiais didáticos e performances, na perspectiva sócio-histórica de ensino-aprendizagem. Foram acionadas políticas públicas brasileiras sobre Direitos Humanos e formação de professores/as, teóricos da área e a produção acadêmica de Marielle Franco. Por fim, o artigo pretendeu analisar algumas produções culturais e refletir sobre a avaliação do processo formativo realizada pelos/as professores/as em formação. Palavras-chave: direitos humanos; formação de professores; patrimônio.

## ABSTRACT

The article presents an experience developed in Supervised Internship, a course of the Universidade do Estado do Rio de Janeiro's History Degree. This experience is based on the use of city and Rio de Janeiro's heritage. The teaching of Human Rights was the central axis by the approach of memories and forgetfulness around the murdered councilwoman Marielle Franco (affiliated to Partido Socialismo e Liberdade - Psol) and the struggles for gender equality defense, antiracist education and the right to the city. The methodology used was action research, with the proposition of pedagogical scripts, didactic materials and performances, from socio-historical perspective of teaching-learning process. The main sources were public policies on human rights and teacher training; such as films, performances and Franco's Masters Dissertation. Finally, the article aimed to analyze some cultural productions and reflect on the evaluation of the formative process carried out by teachers in training.

Keywords: human rights; teacher training; heritage.

\* Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil. martinsgaruda@gmail.com

Pensar formação de professoras/es, ensino de História, direitos humanos e tempo presente requer trazer para o debate alguns elementos que há poucas décadas seriam inimagináveis.

A redemocratização a partir dos anos 1980 ensejou inúmeras experiências curriculares, propostas de livros didáticos e ações de renovação curricular de formação de professoras/es que apontavam para a premissa da democracia como valor indiscutível do ensino de História, a despeito das diferenças teórico-metodológicas, culturais e regionais (Martins, 2002; Fonseca, 2000; Fene-lon, 1987). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) apontavam para a ideia de um Brasil com sua pluralidade cultural positivada e, portanto, atento às possibilidades de currículos reais diversos. Ademais, oferecia, nos temas transversais, perspectivas de incorporação permanente de temas candentes à formação integral em consonância com as realidades experienciadas pela comunidade escolar. A virada do século trouxe dois marcos conquistados por movimentos sociais: as leis memoriais, que exigiam do Estado políticas públicas de reparação a danos históricos para populações afrodescendentes e indígenas, com importantes impactos na formação de professores/as (Leis nº 13.639/03 e 11.645/08). Em 2012, as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos foram aprovadas pelo Ministério da Educação.

Esta breve perspectiva não pretende construir uma linha reta ou positiva para o debate de formação de professores/as no ensino de História, sujeito a múltiplas disputas, e, sobretudo, como já bem sublinhado por pesquisadores da Educação, marcado pela entrada cada vez maior dos interesses do empresariado educacional nas políticas públicas, que pressionam por padronização, normatização e avaliação para a standardização e maximização dos seus lucros (Freitas, 2018).

Contudo, é inegável perceber o impacto do crescimento do conservadorismo na Educação brasileira, materializado em programas como o Escola sem Partido (2004), que atacam sistematicamente os/as professores/as como doutrina-dores/as e repelem temáticas afeitas aos Direitos Humanos a partir de um pretexto escopo liberal na defesa de “liberdades de consciência” dos estudantes, subsumindo, assim, o autoritarismo e o caráter censor de seus discursos e de suas práticas. As eleições de 2018 simbolizaram a derrocada de um projeto comum de país em defesa de Direitos Humanos e levou ao poder um grupo que ataca a educação como direito, ao percebê-la como uma ameaça às con-

vicções morais das famílias (Costa e Velloso, 2018). Conforme salienta Pâmela Passos (2019), o presidente eleito atende uma demanda de parte da sociedade civil por um Estado transgressor dos direitos básicos, sendo representante, inclusive, de concepções de violação e repúdio aos Direitos Humanos.

Paralelo a esse frontal ataque, articulado por diferentes frentes da extrema-direita e direita globais, assistiu-se ao debate da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às disputas pelo sentido do ensino de História no Brasil. Da primeira à última versão, é possível perceber a retirada de temas e conteúdos relativos à História indígena, africana e às competências atitudinais relativas ao tempo presente. O debate é complexo e aqui cabe apenas assinalar a derrota de uma concepção de ensino de História mais voltada para a compreensão do sujeito em sua experiência social e no desenvolvimento de conteúdos procedimentais e atitudinais frente a uma concepção de História universalista e centrada em conteúdos factuais e conceituais, assentada na tradição curricular quadripartite.

Nesse jogo complexo, um fato estremeceu o país: o dia 14 de março de 2018, na cidade do Rio de Janeiro. A vereadora Marielle Franco (PSOL) e seu motorista Anderson Gomes foram brutalmente executados nas ruas do centro da cidade. O crime ainda não foi esclarecido em sua plenitude, pois o(s) mandante(s) e as motivações ainda não foram elucidados, o que causa perplexidade e indignação nacional e internacional. Nesse mesmo ano, a Declaração Universal dos Direitos Humanos completou 70 anos, sem qualquer motivo no Brasil para comemorar a data.

Este artigo busca analisar e refletir dois espaços-tempos distintos, que se justapõem e se distanciam. O primeiro, a execução de Marielle no Rio e os atos imediatos do velório e passeata, a partir da memória pessoal, compreendido como um marco em relação ao brutal retrocesso no debate de Direitos Humanos no Brasil. Em contínuo, os meses de preparação, acompanhamento e produção de roteiros, performances e materiais pedagógicos realizados por turma de 9º período do curso de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em que assumo o papel de mediadora. Não sabia à época, mas era meu último ato na formação inicial de professores/as de História<sup>1</sup>.

O segundo é a escrita do artigo em um Brasil sob o governo Bolsonaro, em plena epidemia do coronavírus, dois anos após a experiência de formação de

professores/as e com reconhecimento público por meio da conquista do *Prêmio Paulo Freire* na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, em 2019<sup>2</sup>.

Assim, podemos pensar a escrita, tal como a imagem, como uma montagem que envolve memórias e esquecimentos, ângulos, técnicas e saberes diferentes, que tenta conciliar o distanciamento com a tomada de posição, para quem todo ato de educar é político (Didi-Huberman, 2017).

## O TIRO ESFACELOU A GENTE

Começo pelo fim. Em julho de 2019, passei uma semana chorando, ao ler os depoimentos e relatórios de alunos e alunas de História da Uerj. “Tempos difíceis para os sonhadores”, me lembra um relatório de estágio. “O tiro esfacelou a gente”, me grita outro. “Foi o semestre mais difícil da minha vida”, compartilha outra aluna. O relatório do estágio é um momento final de escrita de si, avaliação do processo formativo e autoavaliação. Sem dúvida, um momento de interlocução bastante íntimo no qual os saberes docentes se cruzam fortemente com os saberes pessoais, na dimensão evocada por Maurice Tardiff (2002). Na escrita de si, professores/as em formação articulam suas vivências, expectativas, frustrações e aprendizados, o que torna esse material valioso para um olhar sobre meu próprio trabalho (Schon, 2003).

A execução de Marielle Franco ocorreu quando o semestre letivo estava no início. À época, lecionava a disciplina Estágio Supervisionado II,<sup>3</sup> responsável pela formação no ensino de História extraescolar, com ênfase em cidade, patrimônio e museus.

Entrar em sala de aula depois desse episódio foi muito difícil. Estive no velório de Marielle Franco na Cinelândia, em frente ao Palácio Pedro Ernesto, e encontrei várias alunas minhas lá. Um evento marcado pela forte carga simbólica e ampla comoção gerada. Marielle Franco era mulher, negra, favelada, lésbica, socióloga, pesquisadora e militante dos Direitos Humanos. Várias camadas que reverberaram fortemente no ato de despedida. Lembro-me claramente da primeira fileira formada só por mulheres, a maioria negra, unidas pelos braços, que cantavam, tristemente: “Companheira me ajude que não posso andar só, sozinha eu ando bem, mas com você ando melhor”. Ali, entre choro e revolta, fazíamos e presenciávamos história, processo vivido. Ali, entre

choro e revolta, evocávamos palavras, gestos e memórias dos movimentos sociais e das lutas pelos Direitos Humanos.

Ao voltar para a Uerj, encontrei uma turma completamente abatida. É importante notar que Marielle Franco era não somente uma figura pública para algumas alunas, e sim companheira de trabalho e de militância, inclusive em defesa da própria Uerj. A vereadora esteve presente em diferentes atos, o que ampliava a identificação dos estudantes pela pauta em comum<sup>4</sup>.

Rasguei o programa planejado na primeira aula. Compreendi naquele momento que era necessário fazer o luto, ativar a luta. Construimos coletivamente então outra proposta, centrada em Marielle Franco, nos Direitos Humanos, em sua memória em disputa e na cidade do Rio de Janeiro. Construimos uma programação colaborativa com pesquisadoras de temas de democracia, direitos humanos e patrimônio que adensaram os debates e compartilharam suas experiências.

O ato de planejar é bastante complexo. O currículo prescrito, por meio do projeto político-pedagógico, estabelece as ementas das disciplinas e seus objetivos principais. Cabe ao docente, em uma atitude que considero bastante artesanal, imprimir seus objetivos específicos, com sua autonomia e em consonância com seus referentes teórico-metodológicos, com as especificidades de cada turma e, claro, articulados com as demandas do tempo presente. Surge, assim, o que chamamos de currículo real, cocriação, por vezes assimétricas, do currículo prescrito, trazendo cores, vozes e disputas para o ato de conhecer e o próprio conhecimento.

Algumas políticas públicas subsidiaram o planejamento. As Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (2012) estabeleceram os princípios que devem nortear os projetos político-pedagógicos. O objetivo principal deve ser a formação para a vida e convivência, valorizando práticas participativas e a geração de ações a partir da consciência cidadã. O Artigo 8º prevê ainda que “a Educação em Direitos Humanos deverá orientar a formação inicial e continuada de todos(as) os(as) profissionais da educação, sendo componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais”.

Em 2016, o Pacto Nacional Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos (PNUDH) incentivava a promoção de atividades e pesquisas sobre os temas no Ensino Superior, reconhecendo a “dimensão estratégica da Educação em Direitos Humanos na

promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, na efetivação da democracia, do desenvolvimento e da justiça social, e na consolidação de uma cultura de paz e não violência”.<sup>5</sup>

Dessa forma, a ação desencadeada na disciplina Estágio Supervisionado II norteou-se por uma política pública do Estado brasileiro que aprofunda a percepção do direito à educação como base para outros direitos, concepção já indicada na própria Declaração Universal de Direitos Humanos (1948). Os/as professores/as em formação perceberam a relação entre educação e ampliação de direitos e, como disseram em uma das aulas, “direitos chamam direitos”.

Educar e formar professores/as a partir dos Direitos Humanos foi o mote central para reelaboração do planejamento curricular da disciplina, tendo em vista todas as pautas encarnadas pela vereadora Marielle Franco. Em sua pesquisa de mestrado, Franco (2014) explorou o direito à cidade, ao analisar a política de segurança pública no Estado do Rio de Janeiro, outro ponto fundamental na estruturação da proposta.

De acordo com Pâmela Passos, a Educação em Direitos Humanos necessita “cruzar fronteiras, físicas ou disciplinares, abrir nossas mentes para novas metodologias e saberes, ensinar com o coração, pois, em tempos de ódio, trazer afeto para os nossos espaços de ensino-aprendizagem é transgredir radicalmente” (Passos, 2019, p. 148). Procuramos, coletivamente, romper as fronteiras físicas do Rio de Janeiro, explorando locais pouco acessados na Educação Patrimonial. Da mesma forma, alimentamo-nos de referências, práticas e lutas de vários campos para produção criativa e transgressora.

Em relação à concepção de ensino-aprendizagem, a experiência foi pautada na concepção sócio-histórica, que enfatiza a importância do diálogo, da mediação e da interação com as realidades dos sujeitos concretos. Nesse sentido, Bakhtin, Vygotsky, Paulo Freire, bell hooks e outros educadores foram as interlocuções privilegiadas. Ao pensar o conceito de território educador, Marília Loureiro incentiva uma aproximação com a cidade do Rio de Janeiro a contrapelo:

A grosso modo, é o espaço que oferece uma pedagogia para desaprender aquilo que já se pensava conhecido. Ele mostra que devemos o nosso sentido inquebrável da realidade a regras pouco sólidas e não ao caráter inquebrável do mundo.

Por isso, ousa reinventar suas regras, repensar suas dinâmicas, mover suas relações e rever seus desejos. (Loureiro, 2012, p. 35)

Nesse sentido, não interessavam apenas os patrimônios reconhecidos e instituídos no trabalho com a memória de Marielle Franco, como o Palácio Pedro Ernesto, onde atuava como vereadora. Nosso olhar na cidade buscou igualmente cartazes inteiros ou rasgados, pichações, estênceis e intervenções públicas. Desde o primeiro momento, os/as professores/as em formação foram mobilizados como cidadãos/ãs, pesquisadores/as e educadores/as, buscando promover por meio do planejamento a construção cocriada de lugares praticados, na acepção de Certeau (1994). Portanto, o estímulo a imaginações de outras cidades possíveis envolveu a proposta de produção cultural em diferentes linguagens, atinentes ao debate de Direitos Humanos.

O recorte historiográfico do curso foi pensado com base no debate sobre memória e História, tão essencial nas dinâmicas patrimoniais<sup>6</sup>. Era importante para a disciplina uma reflexão sobre os corpos na cidade e performances contemporâneas nos movimentos sociais, afora todo aparato repressivo destinado a “limpar as ruas”, seja na perspectiva autoritária ou mesmo na defesa de processos de gentrificação. Posteriormente, as aulas mesclaram debates sobre filmes e leituras de referências decoloniais sobre patrimônio e educação, centradas nas pautas de Direitos Humanos que Marielle Franco defendia, com ênfase em questões de gênero, diversidade cultural, favela e raça. As referências perpassavam autores da Sociomuseologia, Museologia Experimental, Educação antirracista, intelectuais negros/as, indígenas e ribeirinhos, bem como pesquisas e ações em patrimônio imaterial.

A partir daí, tivemos uma série de palestras de pesquisadoras sobre temas que articulassem dimensões reflexivas e saber-fazer em relação a roteiros, propostas e intervenções. A primeira palestra foi “Na cidade se educa! Experiências pedagógicas de uma professora-pesquisadora”, da professora Marta Robalinho (Professora de história – Seeduc). A segunda foi “Museu das Ocupações: construindo um projeto na Escola Estadual Amaro Cavalcante”, conduzida pela professora Aline Montenegro Magalhães (MHN). A terceira palestra-ação foi “Performances e intervenção”, proferida pela produtora cultural Luana Martins Nogueira (UFF). Por fim, tivemos a palestra “E o estágio inspira a dissertação: interlocução sobre saberes sábios na universidade, na

escola e no museu”, pela professora Priscila Borges. O recorte de gênero, privilegiando vozes e experiências femininas, também foi utilizado como estratégia formativa.

Havia, nas quatro falas, o fio da experiência alinhavando conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (Coll, 2000). Experiência, de acordo com Jorge Larossa (2011), é algo que nos atravessa. Se a experiência é isso que ‘me’ passa, supõe, para ser vivida, um acontecimento que é estrangeiro a mim. Só é estrangeiro porque está fora de mim mesma, não pertence ao meu lugar, é alheio ao que sinto, penso ou quero. Dado que a experiência é uma relação, o importante não é o acontecimento, mas a relação que eu, sujeito vulnerável e aberto, estabeleço com esse acontecimento. As quatro pesquisadoras-autoras-educadoras apresentaram o verso de suas experiências, muitas vezes escondido no produto final: os nós, defeitos, paradas, rupturas e as articulações, os desenhos e o fluir.

A História escritutária, tão bem analisada por Manoel Salgado (2011), perpassa todo o currículo da licenciatura, pouco aberto para experimentações, pesquisa e docência com a materialidade ou iconografia, somente para citar alguns exemplos. Além do currículo rigidamente quadripartite (Chesneaux, 1995), a própria concepção de História-ciência endossa a ênfase nas fontes escritas. Assim, no último ano de sua formação, os estudantes chegam ao Estágio com uma escrita embotada, repleta de citações sem significância pessoal e descrentes de qualquer produção que traga sua autoria em evidência. A presença de um conjunto de autoras certamente motivou a turma a pensar sobre si e sua escrita, bem como sobre a relevância do estágio como momento de experimentação significativo.

Era também importante explorar o corpo e outros sentidos no ensino de História. Outra experiência devastadora ocorreu no decurso da disciplina. Antes do início de uma aula, justo aquela dedicada ao tema da performance, ouvimos um forte barulho na janela. A turma ainda não estava completa. Os equipamentos estavam sendo preparados quando uma aluna muito pálida informou que acabara de ocorrer um suicídio no Instituto de Letras. O barulho era do corpo. Silêncio. Desconcertada, esperei as falas da turma, que não vieram.

Nesse clima, a artista Luana Nogueira performou. Leu 36 nomes de mulheres 36 vezes, número de feminicídios a cada minuto à época. “Talvez ela se chamasse Adriana, morreu. Talvez ela se chamasse Paula, morreu. Talvez ela

se chamasse Manuela, morreu...”. A performance, sem qualquer recurso que não fosse o próprio corpo da artista, envolveu diferentes tons de voz e emoções, entre a tristeza e a revolta, entre a dor e o afeto. Ao final, foi tocada a mesma música do velório de Marielle Franco: “companheira me ajuda, que eu não posso andar só, sozinha eu ando bem, mas com você ando melhor”. Baque. Duas alunas saíram da sala. Apenas os alunos conseguiram falar, bastante sensibilizados, sobre sua experiência familiar de violência doméstica. Nos corpos das alunas, era possível reconhecer ansiedade, dor, silêncio, revolta. Naquele dia, nenhuma delas falou, mas muitas lágrimas escorreram<sup>7</sup>.

Essa apresentação foi uma releitura de uma performance da Esther Ferrer no Festival de Poesia em Berlim, em 2011, sobre as mortes de 58 chineses asfixiados em um caminhão ao tentarem entrar na Europa. Na análise da performance original, Ricardo Domenek aponta:

“Talvez ele se chamasse Zhin Yan.

Morreu.

Talvez ela se chamasse Lee Han.

Morreu.”

E assim por diante, dando a cada um deles um nome, um nome possível, forçando a plateia a pensar naqueles seres humanos por mais que o tempo de um pequeno recorte de jornal. Ao nomear cada um, ela relata o episódio, e então começa a contar, em espanhol, do 1 ao 58, mais uma vez forçando a plateia a permanecer neste espaço de angústia e lembrança da morte de tantos, encerrando a peça com uma colagem sonora da *Nona Sinfonia*, de Beethoven, e uma canção popular sobre migrantes. Descrever uma performance textual como esta não tem a ambição de transmitir a força que é natural do próprio ato da manifestação oral, em contacto direto entre poeta e público. (Domeneck, 2011)

Ewa Domanska (2011) aponta como a “viragem performática” ampliou o interesse das Humanidades em relação ao entendimento de que certos fenômenos existem somente no ato de execução e devem ser repetidos para começarem a existir, na mesma direção em que Butler assinala a performatividade do gênero. Segundo Domanska, o fenômeno mais curioso seria a clara virada das Humanidades em direção à arte como forma alternativa de apresentar, analisar, compreender e mudar o mundo, tornando-se um modo de apresentar e transmitir conhecimentos mais importantes que a ciência como tal (Domanska,

2011, p. 129). Assim, a experiência realizada na disciplina procurava instigar a percepção da potência da performance para a educação, uma perceptível ausência curricular na formação tanto do historiador como do professor.

A carga horária prática foi distribuída em visitas técnicas ao Museu da República, ao Museu da Maré, ao Museu Imperial e ao Museu Histórico Nacional, além de outros espaços escolhidos livremente pelos grupos, como Museu Nacional, Museu do Horto, Museu Pavão-Pavãozinho-Cantagalo, Palácio Pedro Ernesto e a “Pequena África”, dentre outros. Além disso, foram realizadas atividades de educação do olhar na própria Universidade, nos corredores e no monumento sobre a remoção da Favela do Esqueleto.

Ao final, cada grupo propôs um recorte inspirado na memória de Marielle e nas lutas por Direitos Humanos que representava. Foram formados cinco grupos, com temáticas sobre direitos à educação, à cidade, à dignidade humana, à livre manifestação e à igualdade racial e de gênero. Cada grupo produziu, ao longo da disciplina: relatório teórico, pesquisa iconográfica nas ruas da cidade, roteiro pedagógico, performance e material pedagógico.

Uma ressalva rápida, mas importante: o reconhecimento da crise do paradigma moderno e do caráter ultraliberal das políticas públicas contemporâneas me leva a discutir os limites de uma educação em Direitos Humanos como compreensão da melhoria das condições de vida e garantia do mínimo para a vida social. Contudo, pelos objetivos do artigo, não desenvolverei os desdobramentos que vislumbro importantes em direção ao “bem viver” e à ampliação dos Direitos da Natureza.

Assim, fomos digerindo coletivamente tantos lutos e tantas lutas. José Reginaldo Gonçalves (2015) escreveu sobre o mal-estar no patrimônio no início do século XXI. Ao tentar analisar o porquê da convivência da obsessão preservacionista ao lado da fúria destruidora, deu pistas para o trabalho de memória a ser realizado.

Para o autor, os patrimônios eram percebidos como expressões de identidade de grupos; portanto, conhecer, reconhecer, valorar e preservar eram ações concernentes ao Estado. A percepção do patrimônio como “sistemas de relações sociais e simbólicas capazes de operar uma mediação sensível entre o passado, o presente e o futuro” (Gonçalves, 2015, p. 216) permite operar com compreensões do tempo. A materialidade seria não somente suporte, mas meio de produção de formas de autoconsciência individual e coletiva, com poder de

agência. Assim, muitas vezes na destruição há o reconhecimento do poder. De acordo com Gonçalves, retomando Freud e suas reflexões sobre a civilização, há um preço alto para os indivíduos na renúncia aos instintos elementares de agressividade e capacidade de destruição. Aí também reside um mal-estar no patrimônio, pois não há processo de patrimonialização sem descarte ou destruição (Gonçalves, 2015, p. 225).

A experiência de formação de professores/as a partir da memória de Marielle Franco na cidade do Rio de Janeiro ocorreu em meio a muitas disputas políticas. A fase de documentação na cidade nos alertou desde o início sobre essa dimensão: ao fotografar e documentar atos de inscrição no início do curso, percebemos as disputas por sua memória. Ao retornarmos, meses depois, havia muito apagamento e destruição, cicatrizes e ruínas.

O mal-estar atingiu seu ápice na campanha eleitoral para o governo do Estado do Rio de Janeiro, quando dois candidatos a deputado quebraram a placa de rua em homenagem a Marielle Franco, em 2018. Mal sabiam que milhares delas seriam produzidas, distribuídas ou comercializadas; guardadas nas casas ou utilizadas em performances públicas.

## JANELAS DO TEMPO: MIRAR PARA UMA EXPERIÊNCIA

A janela pela qual analiso a experiência de 2018 tem seus vidros embotados e rotos. Escrevo já havendo mais de 120.000 mortos por coronavírus no Brasil, e os números não param de crescer. Os Direitos Humanos são percebidos com desconfiança por parte da população, que associam a práticas “comunistas”, sem compreender a própria historicidade do documento. As universidades e escolas públicas enfrentam pressões por retorno presencial sem qualquer horizonte de vacinação em massa. Professores/as são perseguidos/as em invasões de atividades virtuais com pornografia, símbolos nazistas e gritos de ordem. Em 2018, podíamos perceber que o assassinato de Marielle Franco era um marco de inflexão, mas sem o adicional de experiência que nos permite indagar, após mais de dois anos, as complexas relações entre milicianos e políticos no Brasil.

Ao escrever, penso a polifonia na escrita. James Clifford ressalta a inventiva poética em funcionamento em toda representação coletiva e assim concebe a etnografia como uma negociação construtiva envolvendo pelo menos dois

– e muitas vezes mais – sujeitos conscientes e politicamente significativos. Dessa forma, o autor discute o lugar de paradigmas discursivos de diálogo e polifonia ao trazer para o centro da cena a intersubjetividade de toda a fala, juntamente com seu contexto performativo imediato (Clifford, 2002, p. 43).

Com esse intuito, ciente do risco de em curto espaço inserir múltiplas vozes e da possibilidade de produzir cacofonia, selecionei alguns trechos dos relatórios e trabalhos finais de professores/as em formação. A retomada e a análise da experiência serão realizadas tendo por base dois tipos de fontes principais: os cinco trabalhos finais e os vinte relatórios individuais.<sup>8</sup> A massa documental é grande, em torno de mil páginas. Por isso, meu esforço é mostrar instantâneos, ciente da dimensão indiciária do recorte. A ênfase será nos aspectos reflexivos da experiência, e não nos resultados propositivos, com certeza igualmente instigantes.

O primeiro trabalho, intitulado “Marielle presente! – educar para a memória, resistência e cidadania”, foi desenvolvido pelas/os alunas/os Fernanda Silva, Isadora Costa, Natália Oliveira, Paulo César Coelho e Raphael de Barros, que produziram um roteiro pedagógico a partir de Água Santa, região pouco conhecida do Rio de Janeiro. Nas palavras do grupo, ao refletir sobre a metodologia,

ao percorrermos as ruas do Rio de Janeiro, percebemos diferentes formas de preservação e apagamento da memória de Marielle Franco. (...) Assim, partindo de inquietudes, como “Quem foi Marielle?”, “O que são direitos Humanos?” e “O que conhecemos sobre nossa própria realidade e meios de exercermos nossa cidadania?”, adentramos o Centro da cidade, local de disputa, tensão política e história.<sup>9</sup> (Silva *et al.*, 2018, p. 16)

O trabalho do grupo foi apresentado em duas partes: a versão teórica, com as atividades escolares, e a cartilha *Mari e Élle: um dia normal para quem?*, com ilustração de Bruno Fraga e roteiro de Wallace Escarrone. A cartilha apresenta duas personagens crianças, Mari e Élle, estudantes da escola de Água Santa, localizada ao lado do presídio Ary Franco. O diálogo das crianças, seus professores e a própria vereadora Marielle Franco faz pensar o que é a normalidade de bairros periféricos e violentos do Rio de Janeiro, a partir de vivências de práticas docentes dos/as estagiários/as.

O segundo trabalho, intitulado *Memórias de Resistência: #MarielleVive*, foi elaborado por Caroline Rios, Maíra Marinho, Maria Eduarda Kersting, Pablo Ribeiro e Roberta Moreira. De acordo com o grupo,

a escolha dos espaços de memória (Uerj, Casa das Pretas, ABI, Cinelândia) está relacionada diretamente aos sujeitos que mobilizamos neste trabalho. Marielle foi uma das poucas vereadoras negras eleitas no Rio de Janeiro durante a História, e todo o seu trabalho estava relacionado a dar visibilidade institucional ao povo negro e principalmente às mulheres negras, ficando isso nítido na sua atuação política e nas falas dentro e fora do plenário (Rios *et al.*, 2018, p. 2).

Além do roteiro desenvolvido nesses pontos, o grupo construiu um jogo de tabuleiro denominado “Se essa rua fosse nossa?”, que visava tanto o mapeamento e pesquisa dos nomes de ruas do Centro do Rio de Janeiro como a problematização deles e possibilidades de intervenção no espaço urbano.

O terceiro grupo, formado por Camille Cristina, João Paulo Parracho e Wallace Alves dos Santos, construiu um roteiro pedagógico no Centro a partir das memórias dos movimentos sociais, intitulado “Marielle, presente! – educar para memória, resistência e cidadania”. Selecionaram, para tanto, atividades na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, Rua Primeiro de Março, Candelária, Avenida Rio Branco e Cinelândia. De acordo com o grupo,

os próprios alunos serão atores nesse processo, não só serão informados das invocações memoriais à Franco nos espaços, mas também em procurar eles mesmo cartazes, grafites, pichações, poesias e tudo o que mais for possível encontrar sobre a memória da vereadora naqueles espaços. (Cristina *et al.*, 2018, p.6)

O quarto trabalho foi o “Roteiro de visitação ao Horto”, privilegiando o recorte da luta pela moradia baseado na própria dissertação de Marielle Franco. O grupo, composto por Lucas Soares, Felipe Alvarenga e Laura Paiva, apresentou ainda a construção partilhada do Instagram @riodemarielle, que rapidamente construiu uma base partilhada de fotografias e registros por toda a cidade, pelo Brasil e até pelo mundo. Os autores são Lucas Soares, Felipe Alvarenga e Laura Paiva<sup>10</sup>. Em avaliação posterior sobre a base colaborativa para preservação da memória na cidade, Lucas Soares aponta:

O retorno tem sido notável, pois (...) foi concebido alcançar e obter registros, dessa maneira a proposta do perfil é mostrar que em todos os lugares é possível se deparar com uma pintura ou mensagem de “Marielle Presente”, mas o que mais foi gratificante (...) foram as respostas de apoio e pedidos de continuação da criação de conteúdo (...). Hoje a página se encontra com mais de 500 seguidores ativos, que mandam fotos de vários lugares do Brasil todos os dias. (Soares, 2018, p. 14)

O quinto trabalho foi elaborado por Carine Silva, Raíssa Pettrossi, Joyce Sousa e Rodrigo Glejzer, intitulado “Memória tem cor e movimento”, abrangendo um percurso do Ciep Brizolão 113, na Baixada Fluminense, para o Cais do Valongo e o Cais da Imperatriz, Cemitério de Pretos Novos, Morro da Conceição e Pedra do Sal, no Centro do Rio de Janeiro. De acordo com Rodrigo Glejzer,

decidimos que o lugar abordado seria a região chamada Pequena África, um percurso que envolve o Cais do Valongo, o Jardim Suspenso e a Pedra do Sal. Tanto o Cais como a Pedra são lugares icônicas de presença negra seja pela história da escravidão, ainda tão presente no Rio de Janeiro, como por ser um dos principais redutos de negros na região. (Silva *et al.*, 2018, p. 9)

Os relatórios individuais de estágio foram produzidos de forma escrita ou audiovisual. Selecionei alguns trechos para buscar analisar a trajetória formativa e as reflexões realizadas pelas/os professoras/es em formação. A partir daí, tentarei articular com os temas propostos de análise. Começo pela reflexão que teceram sobre universidade, currículo, direitos humanos e a disciplina de estágio. Maíra Marinho aponta:

A academia está em disputa, assim como todos os espaços da sociedade. Ruas, cidades, instituições, museus. Não existe espaço sem brecha. Podem sufocar, podem buscar fazer das nossas construções as mais opressoras possíveis. Mas tem brecha. *O que não dá é pra levarmos a vida e os estudos naturalizando métodos, instituições, linguagens, como se desde que o mundo é mundo as coisas se dão de determinada maneira.* Nesse sentido, a disciplina de Estágio II mostrou a potencialidade de dialogar uma memória tão viva e contra-hegemônica com outras que seguem a mesma linha. Afinal, Marielle é uma pessoa, mas Marielle também representa uma

coletividade e uma ideia. *Um sentido de ser, estar e construir o mundo*. Por isso, falamos que Marielle somos nós! (Marinho, 2018, p. 22, grifos nossos)

Raphael Barros destaca:

A dificuldade de abordar temas como direitos humanos e direito à cidade justamente quando *ambos são mais atacados faz com que a tarefa seja ainda mais desafiadora* por parte de futuros professores. (...) Tanto o roteiro quanto as visitas técnicas e as aulas ministradas (...) ensinaram que a resistência não está apenas em grandes imagens ou gestos, e *sim no próprio cotidiano, práticas e saberes*. (Barros, 2018, p. 11)

Pablo Ribeiro avalia:

Ousar um programa de disciplina com uma concepção de história vista de baixo ou privilegiando as memórias subterrâneas, numa ampla discussão sobre patrimônio e cidade já me pareceu *avançado em termos historiográficos*. Mas experimentar nessa disciplina algo que *imprime tantas marcas sensíveis em nossa realidade imediata me pareceu revolucionário* em termos de ensino de História. (Ribeiro, 2018, p.6)

Nas três falas, observo um assombro em relação às possibilidades curriculares na formação de professores/as. A percepção da “disputa” está implícita nelas, seja com uma recusa à naturalização de saberes e práticas na universidade, seja pela ideia da resistência cotidiana, brechas ou mesmo revolução. Nesse sentido, caberia refletir sobre a própria noção de currículo que vem sendo incutida na formação docente. Por que a incorporação do tempo presente e de questões sensíveis foi percebida como revolucionária? Talvez um indício de que isso não perpassasse as escolhas do currículo real das disciplinas, cujas ementas priorizam a ordenação cronológica. Pablo assinala que o trabalho com as memórias subterrâneas lhe pareceu avançado em termos historiográficos, ainda que seja uma discussão da década de 1980. Importante também notar a percepção de Raphael sobre a ética do historiador no sentido de enfrentamento das dificuldades de abordagem do tema.

O que impressiona nos depoimentos é a permanência dessa percepção entre licenciandos/as na segunda década do século XXI. Retomamos, aqui, a

avaliação da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH), na década de 1960, sobre currículos de formação em História:

Durante três anos, recebe o aluno doses mais ou menos maciças de conteúdo, isto é, História Geral, História do Brasil e da América; no sistema de cátedras vigente, tais cadeiras se ignoram quando não se hostilizam; o departamento, concebido como órgão coordenador e supervisor, inexistente na medida em que persiste a autonomia de cátedra, não em interesse do ensino, mas na defesa dos privilégios do professor catedrático a quem comete estipular o que ensinar e quando, inclusive o não ensinar. (Holanda, Guy et al., 1961, p. 172)

A despeito da ausência de cátedras na estruturação universitária atual, é possível perceber que somente recentemente os currículos de licenciaturas foram reformulados no sentido de romper com o modelo “3 + 1”, isso com muitas resistências, conforme pude perceber no debate interno do Departamento de História da UERJ. Maíra é contundente ao afirmar “o que não dá é pra levarmos a vida e os estudos naturalizando métodos, instituições, linguagens, como se desde que o mundo é mundo as coisas se dão de determinada maneira”. Ela rejeita, portanto, a ideia de um currículo técnico, racional e científico e percebe sua formação como oportunidade de explorar brechas e construir outros sentidos de ser, estar e construir o mundo.

Sua fala me recorda o termo “inédito-viável”, cunhado por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2012) e retomado na compilação organizada por sua viúva Nita Freire, em *Pedagogia de Sonhos Possíveis* (2014). O “inédito-viável” relaciona-se à compreensão de que um sujeito crítico não aceita uma visão fatalista da realidade. A realidade, segundo Freire, não é; está sendo. E, por estar sendo, toda e qualquer realidade pode ser transformada por esse sujeito que assume sua responsabilidade e resolve agir crítica e criativamente (ou construir o mundo, nas palavras de Maíra). Por assim a perceberem, tendem, por meio de ações coletivas, a superar situações-limite com que se deparam. Ao tentar superá-las, por acreditarem na possibilidade de transformação, algo inédito, ainda não claramente conhecido e vivido, mas sonhado por sujeitos mobilizados, é instituído<sup>11</sup>. O “inédito-viável” é a materialização histórica do sonho almejado, portanto, de natureza utópica (Freire, 2014, p. 41).

A exploração da sensibilidade evocada por Pablo Ribeiro, “um misto de brilho nos olhos com nó na garganta”, também esteve presente em várias ava-

liações que fizeram do próprio percurso. Natália Oliveira escreve ao final de seu relatório:

Depois de fazer as visitas, pesquisar sobre os lugares e tentar, ao máximo, ter outros olhares para tudo aquilo que estava sendo exposto, percebi que isso é uma tarefa muito difícil, mas ao mesmo tempo muito gratificante. *Difícil eu diria pelo fato de não termos o costume de agir dessa forma, de se comportar, muitas vezes, de forma crítica*, para algo pronto, algo que já está feito e sendo mostrado para nós. Refletir a respeito desse “*olhar diferente*” se faz necessário e nos mostra o quanto de mudança ainda temos que construir pela frente. (Oliveira, 2018, p. 19).

A percepção de um “olhar diferente” e a dificuldade de ir além do hábito para transformar uma forma de estar na cidade apontam para uma formação procedimental e atitudinal. Lucas Soares também menciona esse aspecto, pois, segundo ele, “escrevo o presente texto com um novo olhar perante o que as ruas, os muros, as escolas, os museus e os simples caminhos feitos no dia a dia pela cidade podem ensinar sobre a História”. Ao longo do processo de pesquisa, outros/as professores/as em formação assinalaram vários momentos nos quais o olhar foi instigado pelas provocações experimentais e teóricas da disciplina. João Paulo Parracho narra a estranheza gerada com sua mudança na forma de se relacionar com a cidade ao afirmar que “minha parada em meio à agitada rua, em que brigava por um espaço para tirar uma foto minimamente boa meio que quebrava a atmosfera comum daquele trânsito. As pessoas não paravam, porém diminuía o passo para saberem o que eu fazia e do que eu tirava foto”. Isadora Costa também relata suas percepções aguçadas sobre o Palácio Pedro Ernesto:

Além da arte, as mesas e as cadeiras do local também nos chamaram a atenção, a ponto de encontrarmos a mesa que era da vereadora Marielle Franco com *sinais de arranhões e ferimentos na madeira*, no intuito de trocarmos o nome dessa pelo seu suplente, o vereador Babá (...). Portanto, ainda que a Câmara Municipal tenha sido um local de grande presença de Marielle Franco, sua luta e resistência *são apagadas dos únicos locais onde seu nome ainda se encontrava*: as paredes da entrada dessa instituição. No seu interior, discursos hegemônicos são tão contemplados que *nem banheiro feminino existe no interior da sala privativa dos vereadores*. (Costa, 2018, p. 43, grifos nossos)

Aqui há evidente uma atenção para a materialidade das disputas em torno da memória de Marielle, também apontada em vários relatórios. O olhar atento da professora traz o incômodo com as ranhuras na mesa da plenária na qual constava a placa de identificação da vereadora, substituída após a posse do suplente. O que incomodou a aluna não foi a troca regimental e legal das placas, mas o processo de arranhar e ferir a madeira, como se ali houvesse pressa, violência, tentativa de apagamento. Além disso, dois meses após a morte de Marielle, as homenagens e manifestações nas paredes da instituição foram apagadas. O olhar, contudo, vai além, ao perceber na estrutura arquitetônica questões de gênero e democracia. O palácio que abriga a Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro não ter banheiro feminino na área destinada aos representantes do Legislativo pode ser explicada historicamente por sua construção, em 1923, quando as mulheres ainda não tinham o direito a concorrer a eleições, tampouco ao voto. Contudo, tal permanência no século XXI, sem nenhuma adaptação para abrigar as vereadoras eleitas, é perturbadora no olhar de Isadora e de tantas mulheres que percebem o desrespeito ao direito à igualdade de gênero.

É possível perceber nos relatórios o incômodo com o apagamento da memória e a produção de assepsia e silenciamento na Cidade do Rio de Janeiro. Caroline Rios relata a mobilização em torno da memória de Marielle Franco que encontrou ao longo de seu estágio: “em praticamente todos os bairros visitados, havia grafites, colagens e palavras escritas que lembravam à vereadora (...)”.

Contudo, a dinâmica do apagamento foi fortemente denunciada por outros. Felipe Alvarenga aponta que “um rasgo sempre tem um propósito. É perceptível que, dentro de uma ideia de disputa de espaço, a retirada de um material é recorrente para que entre outro, principalmente quando aquela memória em questão não é do interesse”. Assim, uma das ações encetadas por todos os grupos foi a realização de registros fotográficos por toda a cidade, o que gerou um repertório comum de mais de 500 fotografias.

Em relação aos recortes realizados nos trabalhos finais, é possível perceber dois grandes movimentos. O primeiro é inspirado nas pautas de lutas de Marielle Franco na percepção da cidade, com a inclusão de espaços e memória que em outro momento poderiam ser despercebidas ou consideradas desim-

portantes. O segundo é o incômodo e o repúdio às tentativas de apagamento de sua memória, na percepção do campo de tensão.

O bairro de Água Santa e o presídio Ary Barroso, sem dúvida, foram um recorte que chamou a atenção de toda a turma. Raphael Barros relata:

Os grupos focaram, cada um, em um tema, sendo meu focado na questão das prisões e do encarceramento. Para isso, fizemos um roteiro a partir da realidade dos alunos da Escola Brigadeiro Faria Lima, em Água Santa, que divide seu muro com um presídio, fato que já levanta várias reflexões por parte dos professores e dos alunos. Nesse roteiro, partimos do local dos alunos e suas experiências até o centro da cidade, na Câmara dos Vereadores e seus arredores, para ensinar de modo didático temas como o direito à cidade, acesso, a importância de direitos sociais e políticos para todos e também da luta por esses direitos. (Barros, 2018, p. 14)

Paulo Coelho também analisa em seu relatório a relação dos estudantes dessa escola com a própria cidade do Rio de Janeiro, tão excludente: “a dificuldade de mobilidade para chegar ao centro da cidade é enorme, somada à dificuldade financeira, os moradores do subúrbio (...) quase não vão ao Centro, e quando vão não é por motivos culturais”.

Nota-se, ainda, a ampliação do conceito de patrimônio e do direito à cidade nas visitas de pesquisa para os trabalhos finais, sem a minha mediação. Felipe Alvarenga avalia, após o trabalho realizado na comunidade do Horto, contígua ao Jardim Botânico e fortemente disputada pelos interesses de especulação imobiliária na zona nobre da cidade, que:

Com a experiência de estágio, entendi que o conceito de patrimônio vai muito além do comumente atribuído. Para além dos museus, que são peças centrais da propagação de cultura, além de espaços com capacidade pedagógica indispensável. A comunidade do Horto teve suma importância para a ampliação desse conceito, pois é um espaço vivo, cheio de referências ao direito à cidade, constantemente ameaçado, inclusive. (Alvarenga, 2018, p. 22)

As visitas técnicas também provocaram o alargamento da percepção ao direito à cidade. Roberta Moreira destaca: “sem dúvida, foi um dos trabalhos mais importantes que fiz dentro da minha formação, e que levarei para sempre. Pensar nas formas de construir memória e como isso dialoga com o espaço

que ocupamos é essencial para o historiador”. As visitas também foram percebidas como ampliação do exercício ao direito à cidade e da compreensão das possibilidades do ofício, como apontam Fernanda Silva, “nota-se a grande possibilidade de trabalhar a História e ocupar a cidade como patrimônio cultural, tendo em mente sua utilidade para concretizar a ciência histórica ao auxiliar o imaginário e a compreensão dos alunos no processo histórico”; ou Raphael Barros: “muitos dos locais visitados não faziam parte do meu cotidiano anteriormente, e o contato com outros locais consegue abrir novas perspectivas”. Rodrigo Glejzer é contundente: “provavelmente eu nunca teria ido a Casa das Pretas sem ser pelo trabalho”.

Este trabalho não ocorre, claro, sem dificuldades. Raíssa Pettrossi destaca que “num primeiro momento, (...) encontrei certa dificuldade para a realização das visitas, pois tive que conciliá-las dentro da minha rotina de estudo e trabalho”. Raíssa nos faz pensar sobre os desafios do estágio supervisionado para os/as trabalhadores/as, que muitas vezes utilizam seu dia de folga para realização do mesmo. Da mesma forma, eu e muitos/as professores/as orientadores/as oferecíamos as atividades aos sábados para não prejudicar estes estudantes.

Maria Eduarda Faria reflete sobre as visitas na relação com o compromisso do ofício na ressignificação desses espaços de poder da memória.

A visita a esses locais e eventos mostra como lidar com a memória de diversas formas e que devemos pensar esses espaços como construções de narrativas que estão sempre em disputa, e como cada elemento disposto nesses museus, ainda que seja pensado para representar e falar de uma coisa de tal maneira, pode ser reutilizado e ressignificado; assim, *cabe a nós, historiadores, esse compromisso*. (Faria, 2018, p. 31)

Maíra Marinho, na mesma linha, ao descrever a importância da memória da Marielle Franco, falava sobre uma forma de ser, estar e construir o mundo. Estamos, novamente, no campo da formação ética e da Educação em Direitos Humanos, ao pensar uma forma de ser e agir, mais do que de conhecer. Laura Paiva, em seu relatório, analisa a proximidade e o impacto do fato histórico em sua trajetória de vida, além de tecer reflexões sobre o próprio ofício:

Se discutir memória e a experimentação do passado já é um desafio ao historiador, trabalhar a figura de Marielle Franco desde o início foi algo valoroso e difícil. Fora pouco mais de um mês após a sua morte que a proposta de exercitar sua memória pela cidade foi desempenhada pela turma, muitos conheciam pessoalmente a vereadora pela sua presença junto às pautas da universidade, outros pelo menos conheciam sua história e a maioria carrega ainda a dor e o trauma da tragédia. *Pela primeira vez muitos de nós encaramos o verdadeiro ofício do historiador, enfrentar a disputa de narrativa do passado e a importância deste pro presente* (Laura Paiva, grifos nossos, *sic*). (Marinho, 2018, p. 26)

Antoon de Baets (2010), ao examinar direitos e deveres dos/as historiadores/as baseados na Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), afirma que pouca atenção tem sido dada ao documento por parte de nosso ofício. O autor arrola nossos deveres, que seriam a produção de conhecimento proficiente sobre o passado, sua disseminação e ensino, sustentados no direito à ciência, à informação, à cultura e à educação. Para o autor, os historiadores acadêmicos

têm o dever de ajudar a melhorar a qualidade do ensino de História na educação primária e secundária, incluindo os conteúdos dos currículos de História e dos livros e textos de História. As exigências sociais também requerem que (...) os historiadores contribuam a responder a importantes questões históricas levantadas por suas sociedades. Isso implica deverem eles promover a consciência histórica de suas sociedades e facilitar o que (...) chamo de seu direito à história (De Bates, 2010, p. 97).

Ao pensar as implicações da Declaração Universal de Direitos Humanos para nosso ofício, o autor arrola a defesa de uma sociedade democrática e a condenação de ditaduras, o que retoma o debate sobre a execução de uma vereadora democraticamente eleita. O ensino de História deveria, por essa leitura, repudiar veementemente ataques à sociedade democrática. Da mesma forma, como decorrência dos deveres, a contribuição para responder questões levantadas por nossas sociedades e a promoção da consciência histórica é premente. Assim, a fala de Laura Paiva aponta para uma compreensão do ofício pertinente aos deveres explícitos e implícitos na DUDH, ou, em suas palavras, “enfrentar a disputa de narrativa do passado e a importância deste para o pre-

sente”, inferindo que foi a primeira vez que muitos da turma encararam essas questões éticas do ofício e da ciência.

O historiador Durval Muniz destaca a importância de a História fazer questões para a memória, salientando que pode atuar no luto social: “a História deve ser o trabalho com o trauma para que ele deixe de alimentar a paralisia e o branco psíquico e histórico e possa levar à ação, à criação, à invenção, à afirmação da vida naquilo que ela tem de beleza (Muniz, 2012, p. 66). Ao reler tantas páginas, fotografias e vídeos, percebo que essa turma tatuou em mim uma espécie de atadura, que me lembra ao mesmo tempo a dor como os processos de cura, sempre coletivos. Falta, evidentemente, para essa ferida, o direito à verdade: quem mandou matar Marielle Franco? Por quê?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*São tempos difíceis para os sonhadores, mas se há um lugar que hoje pode servir como fonte para disputas reais concretas na sociedade, este local é a academia.*

Maíra Marinho

Educar para os Direitos Humanos tem sido uma premissa de difícil defesa em um país estraçalhado pelo autoritarismo, pelo negacionismo científico e pelos sistemáticos ataques à arte, à cultura e à educação. São realmente tempos difíceis para os sonhadores. As universidades públicas defendem o debate sobre a pluralidade e autonomia de saberes, ações e sujeitos. Todas as legislações e diretrizes incentivam a permanecer no exercício do direito à História, da liberdade de ensinar e aprender, da possibilidade de trazer as questões sensíveis do presente para o âmbito da formação de professores/as. Portanto, como bem percebe Maíra Marinho, é no direito à educação que outras demandas sociais podem ser fortalecidas. Ouso pensar, com base em suas palavras, no papel da universidade como fonte em dupla acepção: como acesso às heranças científicas de várias gerações e como permanente inspiração para o fluxo da vida.

Educar para a liberdade não é apenas inserir temas dos Direitos Humanos, mas também alterar a percepção do próprio processo pedagógico (Hooks, 2017). É promover processos mais abertos à polifonia, à cocriação, à pesquisa-

-ação, ao estranhamento e à produção de sentidos partilhados, à produção de inéditos-viáveis. É reavivar a capacidade de sonhar e, por que não, cruzar fronteiras, ir para as ruas, deixar-se impregnar.

Antônio Nóvoa (2009)<sup>12</sup> defende uma “universidade sem condição”, que, para além da liberdade acadêmica, possua uma liberdade incondicional de interrogação e de proposição; mais ainda, o direito a dizer publicamente tudo o que exige a investigação, o saber e um pensamento da verdade. Formar professores/as de História para os direitos humanos, a meu ver, é alargar e transgredir limites curriculares para pensar, formar e construir zonas de encontro entre sujeitos de direito, espaços de memória e horizontes de utopia.

## FONTES

- ALVARENGA, Felipe. Relatório final da disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- BARROS, Raphael Garcia Pinto de. Relatório final da disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2006*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Unesco, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH)*. Brasília: SEDH/PR, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Ministério da Educação, 2012.
- COELHO, Paulo César de Sales Dias. Relatório final da disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- COSTA, Isadora de Melo; SILVA, Fernanda Kelly do Espírito Santo; OLIVEIRA, Natália da Silva; COELHO, Paulo César de Sales Dias; BARROS, Raphael Garcia Pinto de. *“Marielle presente!” – educar para a memória, resistência e cidadania*. 2018.

- Trabalho final apresentado na disciplina de Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- CRISTINA, Camille; PARRACHO, João Paulo; SANTOS, Wallace Alves dos. “*Marielle, presente!*” – educar para memória, resistência e cidadania. 2018. Trabalho final apresentado na disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: COMPARATO, Fábio Konder. *Afirmção Histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- GLEJZER, Rodrigo. Relatório final da disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- KERSTING, Maria Eduarda. Relatório final da disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- MARINHO, Maíra. Relatório final da disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- MOREIRA, Roberta. Relatório final da disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- OLIVEIRA, Natália da Silva. Relatório final da disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- PAIVA, Laura. Relatório final da disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- PETTIROSSI, Raíssa. Relatório final da disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- RIBEIRO, Pablo. Relatório final da disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- RIOS, Caroline. Relatório final da disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- RIOS, Caroline; MARINHO, Maíra; KERSTING, Maria Eduarda; RIBEIRO, Pablo; MOREIRA, Roberta. *Memórias de Resistência: #MarielleVive*. 2018. Relatório final de disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de

- Ciências Humanas e Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SILVA, Carine; SOUSA, Joyce Lopes de Sousa; PETTIROSSI, Raíssa; GLEJZER, Rodrigo. *Memória tem cor e movimento*. 2018. Trabalho final apresentado na disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SILVA, Fernanda Kelly do Espírito Santo. Relatório final da disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SOARES, Lucas; ALVARENGA, Felipe; PAIVA, Laura. *Roteiro de visitação ao Horto*. 2018. Trabalho final apresentado na disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- SOARES, Lucas. Relatório final da disciplina Estágio Supervisionado II (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas e Letras, Departamento de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

## REFERÊNCIAS

- CANDAUI, Vera Maria. Experiências de Educação em Direitos Humanos na América Latina: o caso brasileiro. *Cadernos Novamérica*. Rio de Janeiro, n. 10, 2001.
- CERTEAU, Michael. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CLIFFORD, James. *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.
- COLL, César, et al. *Os conteúdos na reforma*. Trad. Beatris Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COSTA, Carina Martins; VELLOSO, Luciana. “É que Narciso acha feio o que não é espelho”: o ensinar e o aprender pela ótica do Escola sem Partido. In: PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação Democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018. p. 131-151.
- COSTA, Paula Martins. *As Bonequeiras sem Fronteiras*: 2017. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Artes Manuais para a Educação) – Faculdade de Conchas, Conchas, 2017.
- DE BAETS, Antoon. O impacto da Declaração Universal dos Direitos Humanos no estudo da História. *História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 5, p. 86-114, 2010.

- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Quando as imagens tomam a posição*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.
- DOMANSKA, Ewa. El viraje performativo en la humanística actual. *Criterios*, Havana, n. 37, p. 125-142, 2011.
- DOMENECK, Ricardo. *Modo de usar & co*. Disponível em: <https://bityli.com/qg6da>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- FENELON, Déa Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 8, p. 80-94, 1987.
- FRANCO, Marielle. *UPP – A redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro*. 136 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Turismo, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.
- FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2. ed., 2017.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, ed. 4, 2000.
- GONÇALVES, José Reginaldo dos Santos. O mal-estar no patrimônio: identidade, tempo e destruição. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 28, p. 211-228, 2015.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Historiografia e nação no Brasil: 1838-1857*. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2011.
- HARVEY, David et al. *Occupy: movimentos de protesto que tomaram as ruas*. São Paulo: Boitempo, 2012.
- SIMPÓSIO DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO SUPERIOR, 1., 1961, Marília. Anais [...]. Marília: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 1962. p. 300.
- HUYSSSEN, Andreas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
- LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em Educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.
- LOUREIRO, Marília. *Arquitetura para autonomia: ativando territórios educadores*. São Paulo: A Cidade Press, 2019.

- MARTINS, Maria do Carmo. *A história prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima estes saberes?* Bragança Paulista: Edusf, 2002.
- PASSOS, Pâmella et al. Educação e direitos humanos em tempos de conservadorismo. In: PASSOS, Pâmella; MULICO, Lesliê (org.). *Educação e direitos humanos na rede federal de educação profissional e tecnológica*. João Pessoa: Editora IFPB, 2019. (Reflexões na Educação, vol. 6), p. 111-152.
- SCHON, Donald. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

## NOTAS

<sup>1</sup> Após esse semestre, solicitei minha transferência para o Departamento de Arquitetura e Urbanismo, motivada pelo desejo de explorar outras fronteiras no campo do patrimônio e da cultura. Prestes a completar 20 anos de experiência em formação de professores-as, senti que esta etapa estava terminada e procurei outros desafios profissionais, com imensa gratidão e satisfação com tudo que aprendi com colegas e professores-as em formação.

<sup>2</sup> O trabalho “Rios de Marielle: educar para memória, resistência e cidadania” foi premiado na categoria nível superior no Prêmio Paulo Freire, promovido pela Assembleia do Estado do Rio de Janeiro, em outubro de 2019.

<sup>3</sup> A Universidade do Estado do Rio de Janeiro oferece o curso de História nas modalidades bacharelado e licenciatura. O currículo à época permanecia com a concepção conhecida como “3 + 1”, na qual a formação docente ocorre apenas ao final do processo formativo. Assim, as disciplinas de Estágio Supervisionado eram oferecidas para concluintes, no último ano do curso. O curso era estruturado em dois campos principais: o primeiro, na Universidade, em sala de aula com toda a turma ou em sessões individuais ou coletivas de orientação. O segundo, na cidade ou museus, de forma coletiva e mais aberta à participação de familiares, companheiros/as ou amigos/as. Havia, é preciso ressaltar, um discurso recorrente nas últimas gestões administrativas do Departamento de História de que os professores de Estágio Supervisionado trabalhavam pouco, o que respaldava estratégias de precarização de nossas condições de trabalho, ainda que contrariamente aos marcos legais da UERJ, que respaldavam o reconhecimento da carga horária de prática e orientação, bem como o número limitado de estudantes em cada turma. Evidentemente, uma concepção histórica de formação de professores/as estava implícita nas falas e práticas dos/as colegas, para além de qualquer personalismo.

<sup>4</sup> Em um dos relatórios finais, podemos observar relações de amizade e trabalho com Marielle Franco, a exemplo do depoimento de Pablo Ribeiro: “Sou filiado ao PSOL desde 2013, e hoje sou membro do Diretório Estadual do partido. Nesses anos de vida partidária dividi diversos espaços com Marielle; me lembro da decisão de lançar Mari à vereança na cidade (...). Estava acompanhando as eleições municipais na Baixada, em Nilópolis, e fui de trem para o comitê do partido onde tradicionalmente acompanhamos a apuração. Do meu celu-

lar, ao ver a parcial, meu sorriso saltou e enviei mensagem para Mari: vamos conseguir! E conseguimos”. A proximidade com a vereadora também é explícita no relatório de Roberta Moreira: “(...)Foi uma época muito dóida, somada a dor da perda vinha a dor das mentiras, quem conhecia Marielle e sua luta morria um pouco a cada palavra de ódio cuspidas em redes sociais, conversas de corredor, filas de mercados e assim por diante. Se para nós que conhecíamos Marielle da militância estas ações eram terríveis, não consigo imaginar como foi para a família dela”.

<sup>5</sup> Recentemente, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) indicou o abandono do Pacto, e desde janeiro de 2018 não há mais equipe responsável por sua gestão, bem como foram suspensos boletins de acompanhamento e ações. A antiga Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), responsável pela gestão do Pacto no MEC, foi extinta. No *site*, há o informe de que “em atendimento à Instrução Normativa nº 01/18 da Secretaria de Comunicação da Presidência da República, as notícias e o boletim estão temporariamente indisponíveis”. Disponível em: <http://edh.mec.gov.br/pacto/>. Acesso em 9 jun. 2020.

<sup>6</sup> O livro *Seduzidos pela memória*, de Andreas Huyssen (2000), foi responsável pelo primeiro debate sobre memória, educação e cidade no contemporâneo. A partir daí, uma reflexão sobre as disputas da cidade pelos movimentos sociais em busca de uma redefinição do poder do capital financeiro sobre ela e, é claro, sobre suas vidas. A leitura foi o pequeno e potente *Occupy, movimentos de protestos que ocuparam as ruas* (HARVEY, Davi et. al. 2012).

<sup>7</sup> Curioso notar que nenhum relatório final de estágio mencionou essa experiência

<sup>8</sup> Os/as professores/as em formação autorizaram o uso do seu nome e do relatório para o artigo, em consulta realizada formalmente por *e-mail*. As pessoas que porventura não conseguimos contactar não tiveram seus trabalhos e relatórios citados, preservando seus direitos autorais.

<sup>9</sup> O trabalho completo pode ser acessado no blog *Exporvisões*, disponível em: <https://wordpress.com/post/exporvisoes.com/504>. Acesso em 18 jul. 2020.

<sup>10</sup> O trabalho completo pode ser acessado no blog *Exporvisões*, disponível em: <https://wordpress.com/post/exporvisoes.com/488>. Acesso em 18 jul. 2020.

<sup>11</sup> A reflexão sobre inédito-viável foi inspirada na monografia de COSTA, Paula Martins. 2017. Monografia (Aperfeiçoamento/Especialização em Artes Manuais para a Educação) – Faculdade de Conchas.

<sup>12</sup> Palestra “As novas humanidades, a História e a História da Educação”, proferida por António Nóvoa, na Universidade de Lisboa, em 2012.

---

Artigo recebido em 31 de julho de 2020. Aprovado em 16 de setembro de 2020.