



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Vinícius Ávila da Silva

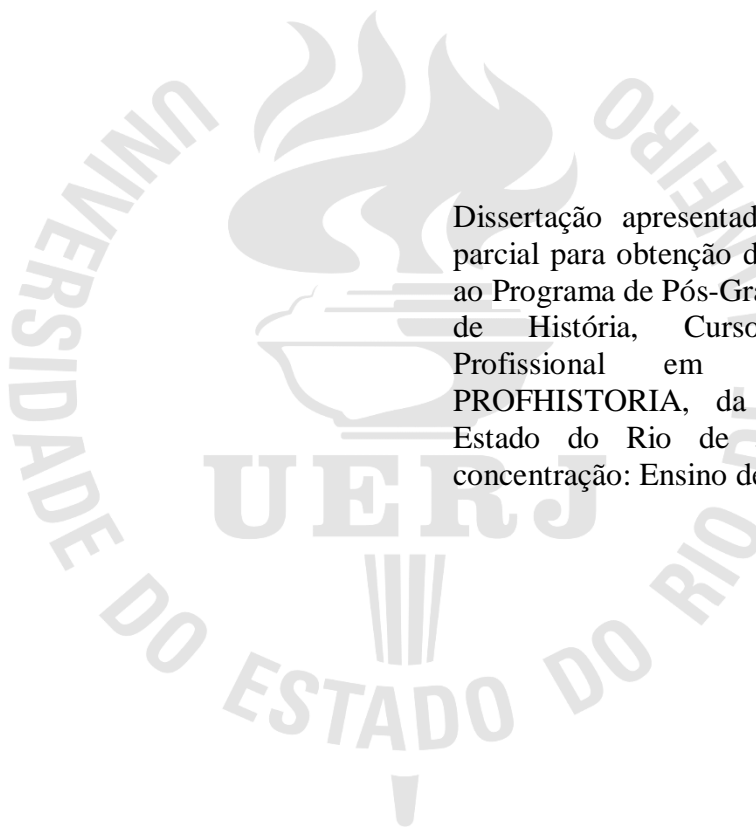
**Trilhas da ditadura civil-militar na cidade do Rio de Janeiro: roteiro para
Educação em Direitos Humanos**

São Gonçalo

2019

Vinícius Ávila da Silva

Trilhas da ditadura civil-militar na cidade do Rio de Janeiro: roteiro para Educação em Direitos Humanos



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Carina Martins Costa

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

S584 Silva, Vinícius Ávila da.
Trilhas da ditadura civil-militar na cidade do Rio de Janeiro: roteiro para
Educação em Direitos Humanos / Vinícius Ávila da Silva. – 2019.
95f.: il.

Orientadora: Prof.^a Dra. Carina Martins Costa.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA)
– Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de
Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Ditadura –Brasil – Teses.
3. Ditadura –Brasil – Teses. I. Costa, Carina Martins. II. Universidade do
Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Vinícius Ávila da Silva

**Trilhas da ditadura civil-militar na cidade do Rio de Janeiro: roteiro para Educação em
Direitos Humanos**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 23 de outubro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Carina Martins Costa (Orientadora)
Escola Superior de Desenho Industrial – UERJ

Prof^a. Dra. Helena Maria Marques Araújo
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp / UERJ

Prof^a. Dra. Angela Moreira Domingues da Silva
Fundação Getúlio Vargas

São Gonçalo

2019

Para Lúcia, Letícia e Letícia, fontes de amor, apoio e alegria.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que em suas infinitas formas de se manifestar, me agraciou com o dom da vida, com saúde física e mental, com resiliência, sabedoria e que me proporciona além do que eu mereço nessa existência.

À professora, orientadora e incentivadora de todas as horas, Carina Martins Costa. Pela confiança, pelo acolhimento, pelos aprendizados ao longo do percurso do mestrado e por seu profissionalismo extremo, sua generosidade gigante e sensibilidade cativante.

Às professoras Helena Araújo e Angela Moreira, cujas disciplinas que tive o prazer de cursar em muito contribuíram no desenvolvimento desta pesquisa e para minha carreira de professor-pesquisador, além de suas disponibilidades em formar a banca de defesa de forma tão gentil e animadora. À professora Samantha Quadrat, pelas contribuições na banca de qualificação e desde as aulas na graduação e a orientação na monografia de conclusão da graduação em História na UFF, aos colegas professores Leonardo Brito e Marta Dile Robalinho, por acompanharem e incentivarem esta pesquisa mesmo antes do ingresso no programa de mestrado.

Ao PROFHISTÓRIA UERJ, pelas discussões tão enriquecedoras sobre o ensino de História, e por ser esse espaço de troca de saberes feito com afeto e cumplicidade. Aos coordenadores, professora Maria Aparecida Cabral e professor Daniel Pinha, e ao secretário do programa, Silvano, por serem tão solícitos e gentis todas as vezes que precisei.

Aos colegas de turma, amigos de profissão e demais amigos, pelo incentivo e pela bela caminhada conjunta que estamos trilhando.

Às minhas maiores incentivadoras, Lúcia, Letícia, Letícia e Selma, obrigado por tudo, pela compreensão, apoio e companheirismo. Por acreditarem em mim sempre que eu mesmo duvidei.

A essência dos Direitos Humanos é o direito a ter direitos.

Hannah Arendt

RESUMO

SILVA, Vinícius Ávila da. *Trilhas da ditadura civil-militar na cidade do Rio de Janeiro: roteiro para Educação em Direitos Humanos*. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

Este trabalho propõe intervenções pedagógicas referentes ao ensino do período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) nas aulas de História, por meio de oficinas e no centro da cidade do Rio de Janeiro, empregando um roteiro patrimonial, ambos sob a perspectiva de uma educação voltada para os Direitos Humanos. O texto delinea a urgência dessa questão, levando em conta a ascensão de um discurso ultraconservador na atualidade, com forte eco na escola; e o trânsito e as contribuições teóricas e práticas entre conhecimentos estabelecidos em áreas de fronteira, a saber: história e ensino de história; memórias, narrativas e vestígios materiais; lugares de memória, espaços de recordação e patrimônio; justiça, verdade e temas sensíveis; Direitos Humanos e cidadania. As atividades propostas têm sua centralidade no educando, na historicidade desses pontos de interesse na cidade através de novos olhares e percepções sobre lugares que guardam memórias subalternizadas ou invisibilizadas, associando a isso a possibilidade de apropriações, rememorações, ativação de significados e de articulações com as memórias pessoais, locais ou regionais que cada educando possui, sempre na defesa e promoção dos Direitos Humanos na atualidade.

Palavras-chave: Ensino de história. Ditadura civil-militar. Centro do Rio de Janeiro. Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

SILVA, Vinícius Ávila da. *Trails of the civil-military dictatorship in the city of Rio de Janeiro: roadmap for human rights education*. 2019. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

This paper proposes pedagogical interventions related to the teaching of the period of the Brazilian civil-military dictatorship (1964-1985) in the history classes, through workshops and in the city center of Rio de Janeiro, through a patrimonial itinerary, both from the perspective of a human rights education. The text outlines the urgency of this issue, taking into account the rise of an ultra-conservative discourse today, with a strong echo in school; and, the transit and the theoretical and practical contributions between knowledge established in border areas, namely: history and history teaching; memories, narratives and material traces; places of memory, sites of conscience and heritage; justice, truth and sensitive topics; human rights and citizenship. The proposed activities have their centrality in the student, in the historicity of these points of interest in the city through new looks and perceptions about places that keep subaltern or invisible memories. Associated with this, the possibility of appropriations, recollections, activation of meanings and articulations with the personal, local or regional memories that each student has, always in defense and promotion of human rights today.

Keywords: Teaching history. Civil-military dictatorship. Rio de Janeiro downtown. Education in human rights.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CACO	Centro Acadêmico Cândido de Oliveira
CEV – Rio	Comissão Estadual da Verdade do Rio de Janeiro
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CPII	Colégio Pedro II
DOPS-RJ	Departamento de Ordem Política e Social do Estado do Rio de Janeiro
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FND	Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
ONU	Organização das Nações Unidas
STM	Superior Tribunal Militar
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	POTÊNCIAS E DESAFIOS PARA O ENSINO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA	15
2	CARTOGRAFIAS DA MEMÓRIA: PERSISTÊNCIAS DA DITADURA CIVIL-MILITAR NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO E ENSINO DE HISTÓRIA	28
2.1	<i>Topos da memória da ditadura civil-militar no Rio de Janeiro</i>	36
2.2	O flunar pela cidade: mapeando memórias e fontes	42
3	TESSITURA DE PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA	48
3.1	Oficina 01 – Direitos Humanos para Humanos Direitos?! Que História É Essa?!	49
3.2	O roteiro pedagógico – (Re)conhecendo espaços de consciência. Trilhas da ditadura no centro do Rio	59
3.3	O uso do Instagram como recurso digital de apoio, repositório imagético e iconográfico e coletivização das experiências do roteiro	75
3.4	Oficina 02 – Já que É pra Tombar, Tombei	79
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS	90

INTRODUÇÃO

“Bandido bom é bandido morto!”; “Direitos Humanos para humanos direitos”; “Antes ele (morto, ferido) do que eu”. Ouvir e ler isso com enorme frequência, vindo de jovens entre 16 e 18 anos saindo da Educação Básica, é algo sintomático para um professor de História. Vivemos tempos de grande avanço de forças conservadoras em nosso país e no mundo. Acalorados debates sobre violência urbana e uso de força policial permeiam o cotidiano dos estudantes; conseqüentemente, essas discussões reverberam na sala de aula e em especial nas aulas de História. Em linhas gerais, não obstante sua origem e classe social, gênero ou cor de pele, percebemos em manifestações dos estudantes, seja em participação em classe, seja em redes sociais, o recrudescimento da defesa de um (des)conhecido discurso autoritário. Desconhecido para a grande maioria dos estudantes, que, mesmo no fim da linha da Educação Básica, não está apta a identificar as raízes (históricas, sociais, étnicas, geográficas e urbanísticas) de um discurso retórico que por vezes reproduz.

A apologia ostensiva a essas práticas encontra guarida numa determinada memória positiva¹ sobre o período da ditadura civil-militar² brasileira (1964-1985). Os estudantes de hoje são filhos, sobrinhos ou netos de adultos que vivenciaram esse período. Mas não só isso. Atualmente há um grande número de informações disponíveis e plenamente acessíveis: filmes, séries de TV, redes sociais e plataformas de vídeo, dentre outros, que constituem problemática ferramenta (quando não usadas corretamente) para o processo de construção da compreensão histórica³ dos educandos e da sociedade em geral, fora do ambiente escolar.

Nesse sentido, o espaço da sala de aula de História tem que estar interligado e atento à sua época. Nós, professores de História, temos de pensar e repensar nossa prática docente no sentido de fazer com que nossas aulas continuem tendo sentido para nossos alunos, agentes e absortos desse e nesse tempo, por mais controversos e espinhosos que os temas sejam.

Ao trabalharmos em sala conteúdos relativos ao período da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), chegamos ao seguinte problema: os alunos saem da Educação Básica

¹ Ver <http://www.pewglobal.org/2017/10/16/globally-broad-support-for-representative-and-direct-democracy/>. Acesso em ago. 2018; e “Apoio a governo militar no Brasil é maior que média global, diz pesquisa”. *Folha de S. Paulo*, 16/10/2017. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2017/10/1927419-parcela-que-apoia-governo-militar-no-brasil-e-maior-que-media-diz-pesquisa.shtml>. Acesso em ago. 2018.

² Entendemos que o apoio de setores da sociedade civil foi determinante para a tomada do poder pelos militares em 1964. Ver: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>, por Celso Castro.

³ O conceito de compreensão histórica é dado por Laville: atividade que leva ao entendimento de uma narrativa construída, procurando nela o sentido que o autor quis lhe dar e se sensibilizando, ocasionalmente, com as suas intenções e pressupostos.

sem saber o que são Direitos Humanos. Cada vez mais os alunos egressos da Educação Básica se tornam repetidores de discursos de ódio, inculcando uma fala de determinados setores da sociedade aos quais em grande medida não pertencem. Não raro, esses estudantes saem da Educação Básica sem os recursos necessários para procurar problematizar essas narrativas. Quem as promove? Com quais interesses? A quem de fato representam essas falas?

Neste trabalho, propomos a articulação entre ensino de História, Educação em Direitos Humanos e a questão dos lugares de memória⁴, tendo como motivações, com base em nossa experiência em sala de aula, questões como: “Por que a maioria dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio não sabe o que são Direitos Humanos?”; “Por que alguns alunos reproduzem discursos de ódio, nos quais a defesa do uso ilegal do aparato de violência estatal é banalizada?”; “Por que alguns defendem a ditadura civil-militar?”. A fim de propor intervenções no campo da Educação, sugerimos apontamentos para uma prática docente que articule as questões citadas com o uso da cidade como ferramenta didática e metodológica possível, em um roteiro por espaços de recordação no Centro do Rio de Janeiro.

Pensar questões como essas nestes tempos recentes é muito simbólico. Em 2018, celebramos os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (1948-2018). Rememoramos os 50 anos do Ato Institucional número cinco, o AI-5 (1968-2018), o mais grave e duro dos decretos de exceção dos governos ilegítimos da ditadura civil-militar brasileira. Nossa Carta Magna de 1988 fez 30 anos, e mesmo após a implementação da “Constituição Cidadã” ainda experienciamos a fragilidade e a parcialidade de nossa democracia. Também no ano passado, presenciamos o trágico incêndio que destruiu o Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro – uma tragédia anunciada, visto que explicita dramaticamente o projeto de sucateamento de nossas instituições de ensino, de pesquisa e de tecnologia; de destruição do nosso patrimônio e de tentativa de apagamento de nossas memórias.

Além disso, ainda em 2018 tivemos o processo eleitoral mais tenso e polarizado para escolha de um presidente da República desde a redemocratização. A eleição de Jair Bolsonaro marca uma guinada à extrema-direita no Brasil, referendada pelas urnas. Após a posse, já em 2019, o novo governo mostrou-se adepto de algumas posturas e práticas que não condizem com a promoção de uma cultura para os Direitos Humanos:

⁴ Partindo do conceito desenvolvido por Pierre Nora, que analisaremos adiante.

- a) autoritarismo, ao diminuir espaços de participação da sociedade civil em órgãos da esfera Federal e ao procurar cumprir compromissos de campanha via decretos sem diálogo com as casas legislativas⁵;
- b) revisionismo histórico, ao sugerir comemoração do golpe civil-militar de 1964 como revolução⁶.

Isso em meio a um quadro econômico de estagnação⁷, elevado número de trabalhadores desempregados⁸ e um contexto de descrença político-institucional⁹ marcada por sucessivos episódios de corrupção de agentes públicos nos últimos anos.

Em 2019 foi também o aniversário de quarenta anos da Lei de Anistia (Lei nº 6.683/79), promulgada pelo então presidente João Batista Figueiredo, marco do processo de abertura política controlado pelos militares, que, embora tenha sido importante na redemocratização do país, segundo Glenda Mezarobba (2010), teve efeito de conciliação pragmática.

A articulação desses três campos do conhecimento acadêmico – o ensino de História, a Educação em Direitos Humanos e os lugares de memória como potentes espaços educativos, baseados no prisma do patrimônio material referente à ditadura civil-militar brasileira presente na cidade do Rio de Janeiro – é o nosso desafio. Trata-se de um caminho sinuoso por se tratar de conhecimentos acadêmicos que estão em áreas de fronteira uns com os outros. Nossas escolhas teóricas se dão no sentido de priorizar autores que colaborem na construção de diálogos e de interfaces entre essas áreas. Pretendemos tecer uma linha de pensamento capaz de conduzir as reflexões sem perder de vista nosso problema motivador.

Faz-se necessário, mais do que nunca, voltar aos pressupostos fundamentais de liberdade de ensinar e de aprender e o acesso dos cidadãos à verdade. Nesse sentido, nossas reflexões aqui expostas reforçam nossa convicção no potencial transformador da educação e em especial do ensino de História na formação de cidadãos críticos, políticos, defensores da

⁵ “O presidente Jair Bolsonaro reduziu, por decreto, o número de integrantes do Conselho Nacional sobre Drogas (Conad) de 31 para 14, extinguindo as vagas para representantes indicados por organizações da sociedade civil e mantendo apenas as dos ministérios e órgãos federais. A medida resume o tratamento que o presidente tem dado aos demais conselhos” *Estado de S. Paulo*, 02/08/2019 (editorial “Mau conselho”). Disponível em: <https://opinio.estado.com.br/noticias/notas-e-informacoes,mau-conselho,70002951474>. Acesso em: 1 out. 2019.

⁶ “Bolsonaro manda festejar o crime”. *El País Brasil*, 25/02/2019 (editorial). Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/27/opinion/1553688411_058227.html. Acesso em 1 out. 2019.

⁷ “A economia derrete sob Bolsonaro”. *O Globo*, 28/05/2019 (editorial). Disponível em: <https://oglobo.globo.com/opinio/a-economia-derrete-sob-bolsonaro-23698151>. Acesso em: 1 out. 2019.

⁸ Desemprego atinge 12,4 milhões de brasileiros. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2019/08/30/internas_economia,779944/taxa-volta-a-cair-mas-desemprego-atinge-12-6-milhoes-de-brasileiros.shtml. Acesso em: 1 out. 2019.

⁹ “Brasileiros não se sentem representados por políticos em exercício, aponta pesquisa”. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/brasileiros-nao-se-sentem-representados-por-politicos-em-exercicio-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em: 1 out. 2019.

democracia e conscientes de suas múltiplas inserções na injusta e desigual sociedade brasileira.

O primeiro capítulo, que tem como título “potências e desafios para o ensino da ditadura civil-militar brasileira”, apresenta nossas motivações, a partir da trajetória docente e das experiências com os educandos no ambiente escolar da Educação Básica. Nele discorreremos sobre as percepções (discentes e docentes) baseando-nos nos conteúdos curriculares relacionados ao ensino de História do Brasil no período entre 1964 e 1985 e suas relações com a ideia de Direitos Humanos na atualidade. Mapeamos as discussões conceituais sobre os Direitos Humanos e indicamos a nossa proposta de intervenção prática na educação com base em pressupostos pedagógicos que tenham a centralidade no educando e na ativação de sentidos e significados para ele.

“Topografias da memória: persistências da ditadura civil-militar na cidade do Rio de Janeiro e ensino de História” nomeia o nosso segundo capítulo. Propomos ali uma discussão sobre as vinculações entre memória e história, ancorada nos referenciais teóricos mobilizados e eleitos para esta pesquisa. A seguir, relacionamos a questão dos lugares de memória e espaços de consciência à territorialidade do Centro da cidade do Rio de Janeiro, em equipamentos patrimoniais e urbanísticos que guardam diferentes tipos de relação com o período da ditadura e que são potentes espaços de educação não formal e de sensibilização para a questão de uma educação voltada para os Direitos Humanos. Nosso objetivo é tornar visíveis alguns pontos de interesse que selecionamos oferecendo possibilidades de leituras e usos pedagógicos no sentido de relevar memórias e possibilidades de apropriação pelos educandos.

No capítulo 3 mostramos como foram concebidas, planejadas, realizadas e avaliadas atividades pedagógicas com o objetivo de promover o entendimento dos educandos sobre o que de fato são os Direitos Humanos e como as leituras atentas da cidade, do bairro e dos patrimônios podem colaborar para a construção de uma sociedade que, mesmo desigual e diversa, pode e deve lutar pela defesa e promoção da preservação de memórias e de uma cultura de paz, respeito e tolerância.

Junte-se a nós nesses debates, nessas questões, nessas sensibilidades, nesse exercício de, por via da escrita de um texto acadêmico, também ter a oportunidade de pensar e repensar nossa própria atividade profissional como professores-pesquisadores. Reavaliar algumas de nossas escolhas diante de desafios, que não são poucos, especialmente na Educação Básica, ao exercitar uma mudança de olhares e passar a perceber as possibilidades que as cidades, os patrimônios (ainda que invisibilizados) e até mesmo as trajetórias de vida dos educandos nos

oferecem nesses tempos de necessidade de reafirmar pressupostos básicos para a sociedade. Não devemos nos furtar de nosso compromisso profissional como historiadores que lidam com o direito à verdade e o direito de ensinar¹⁰, e é operante que o façamos com vigor, rigor e esmero. Este trabalho é um convite à defesa da educação democrática e à luta pelo pleno exercício da cidadania de brasileiros, fluminenses e especialmente de cariocas.

¹⁰ Sobre o impacto da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) no trabalho dos historiadores, ver: 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, set. 2010.

1 POTÊNCIAS E DESAFIOS PARA O ENSINO DA DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA

Atentos aos questionamentos, mobilizações e interesses dos alunos, especialmente os de Ensino Médio, temos percebido que certas temáticas trabalhadas em sala de aula lhes são mais sensíveis: conflitos armados – como as duas grandes guerras, as guerras do Vietnã, do Iraque¹¹ e do Afeganistão¹² –; alianças militares internacionais e suas atuações efetivas; nazismo, fascismo e autoritarismos. Nossa trajetória profissional em sala de aula, ainda que curta, permite atestar esse interesse. Não raro, é comum os alunos perguntarem: “Professor, quando a gente vai estudar a Primeira Guerra Mundial?”; ou “Professor, é nesse bimestre que vamos estudar Hitler?”. Dia desses, um aluno do 6º ano regular do Ensino Fundamental, de cerca de 10 anos, questionou: “Quando vamos estudar as guerras de hoje?”. Quando efetivamente entramos nesses conteúdos curriculares, também é comum certa familiaridade com os assuntos abordados. “Professor, já vi um documentário no *History Channel*¹³ que falava sobre o Holocausto!”; ou “*O menino do pijama listrado*¹⁴ é da Segunda Guerra, não é, professor?!”.

Em tempos de recrudescimento da polarização política e de simplificações de assuntos sensíveis socialmente, nos causa inquietação e perplexidade, mesmo diante desse quadro comumente encontrado de interesse a temas sensíveis, os alunos deixarem a Educação Básica sem saber o que são Direitos Humanos. Isso é facilmente perceptível ao analisarmos suas narrativas. Seja durante a abordagem desse tipo de conteúdo no espaço escolar, ou mesmo das manifestações públicas desses nossos alunos, ou até mesmo ex-alunos no caso dos egressos da Educação Básica, entre amigos e conhecidos, em seu círculo familiar ou em suas redes sociais¹⁵.

¹¹ Ver: HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX. 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

¹² A “Guerra contra o terror”, empreendida pelos Estados Unidos da América e seus aliados, depois dos atentados de 11 de setembro de 2001.

¹³ Canal de televisão por assinatura que exhibe, em grande parte de sua programação, conteúdos relativos a temas históricos.

¹⁴ *The Boy in the Striped Pyjamas*, título original. Estados Unidos/Reino Unido, 2008, cor, 94 min.

¹⁵ Ver: CALIXTO, Douglas. Educomunicação e redes sociais: caminhos para a cidadania em meio ao esgotamento do diálogo e à escalada de ódio. In: NAGAMINI, Eliana (Org.). *Práticas educativas e interatividade em Comunicação e Educação*. Ilhéus: Editus, 2016. p. 95-108; AMARAL, Adriana; COIMBRA, Michele. Expressões de ódio nos sites de redes sociais: o universo dos *haters* no caso #eunãomereçoserestuprada. *Contemporânea Revista de Comunicação e Cultura*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 294-310, maio/ago. 2015.

O ensino de História pode e deve procurar, sempre que possível, articular os conteúdos programáticos regulares com diálogos e discussões sobre temas relevantes para a sociedade e para os alunos, temas que estão inseridos nesse contexto das mais diversas formas. O docente, nesse sentido, possui papel central na articulação. Contreras (2002) salienta que o docente deve pôr em prática suas capacidades e habilidades como especialista técnico, como profissional reflexivo e intelectual crítico, três aspectos a nosso ver fundamentais para uma prática docente com compromisso com a promoção dos Direitos Humanos na Educação Básica.

O interesse pelo período histórico para trabalhar essas questões em sala não nos é recente. Desde a graduação, em especial no curso de bacharelado que fizemos na Universidade Federal Fluminense, o período dos regimes autoritários na América Latina no século XX e em especial a ditadura civil-militar brasileira, chamavam nossa atenção. Cursamos disciplinas tanto de caráter obrigatório quanto eletivo com historiadores especialistas nessa temática: Jorge Ferreira, Daniel Aarão Reis Filho, Denise Rollemberg, Samantha Quadrat. Disso resultou nossa pesquisa monográfica, cujo interesse era explorar as contradições existentes no âmbito das relações internacionais dos governos ditatoriais brasileiros, signatários de primeira ordem de uma série de tratados e resoluções internacionais referentes à promoção dos Direitos Humanos, sobretudo na década de 1970. Paradoxalmente, durante esse período o Estado brasileiro colocava em prática todo o aparato de repressão, censura e tortura aos seus opositores.

Neste trabalho temos como motivações questões como: “por que a maioria dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio não sabe o que são Direitos Humanos?”; “por que eles reproduzem discursos de ódio, nos quais a defesa do uso ilegal do aparato de violência estatal é banalizada?”; “qual a explicação para essa perda de referências básicas de cidadania como fenômeno social?”, com o objetivo de sugerir apontamentos para uma prática docente que responda aos seguintes questionamentos: “quais as ferramentas didáticas e metodológicas possíveis, sobretudo na cidade do Rio de Janeiro, para o ensino de História, na tentativa de sensibilização dos alunos para a questão da Educação em Direitos Humanos?”.

Como tema controverso, sobretudo após os efeitos práticos percebidos na Educação Básica ao longo de toda a discussão em torno do Programa Escola Sem Partido¹⁶, que, mesmo sendo considerado inconstitucional, teve perceptível acolhida num grande contingente de famílias de alunos, dos próprios alunos, de coordenações e diretores de instituições de ensino tanto das redes públicas quanto privadas, possui dificuldade adicional ao já difícil diálogo

¹⁶ Ver: programaescolasempartido.org. Acesso em dez. 2018.

entre o período da ditadura civil militar brasileira (1964-1985) e a questão dos Direitos Humanos, especialmente espinhoso.

Há hoje intensa disputa pelas memórias sobre o período. Por mais que no campo historiográfico e acadêmico essa disputa tenha sido majoritariamente vencida pelos “derrotados” do período (presos, torturados, sobreviventes e representantes dos campos progressistas e de esquerda¹⁷), no campo das memórias coletivas, familiares e institucionais os militares da linha dura e o que representam não raro são alvo de saudosismo, admiração, respeito e homenagens¹⁸.

Muito se tem discutido, recentemente, acerca das funções e posições do historiador diante de sucessivos negacionismos históricos evocados atualmente por setores conservadores de nossa sociedade, especialmente com relação a memórias sensíveis, sobretudo da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

O Brasil experimentou, no nível das políticas públicas sobre o tema, tímida melhoria em linhas gerais e pequenos avanços nos anos de governo do Partido dos Trabalhadores na Presidência da República (de 2003 a 2016). Com a emergência do golpe¹⁹ de 2016, observamos o retorno com destaque de forças conservadoras, o que, no campo da Educação, tem trazido muitos retrocessos e a necessidade urgente de defesa do magistério, da educação pública e da importância da disciplina de História (dentre outras, também alvo de ataques) na formação escolar dos estudantes brasileiros. Nas relações sociais, esse “chão” conservador, que sempre esteve presente nas tensas relações sociais do Brasil desde a chegada dos colonizadores portugueses, tem descortinado setores cada vez mais destemidos de se mostrar reacionários, misóginos, racistas, homofóbicos, intransigentes e, por vezes, até mesmo fechados a qualquer possibilidade de diálogo com quem não esteja com seus pares.

É notório que hoje os Direitos Humanos, em sua concepção mais simplória – sou humano e preciso conhecer, entender e preservar as condições mínimas de proteção à minha condição de existência como ser racional, por exemplo – não sejam minimamente inteligíveis para a imensa maioria da população brasileira. É flagrante e dramático que os promotores e

¹⁷ Ver: REIS FILHO, Daniel Aarão. Ditadura e sociedade: as reconstruções da memória. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Orgs.). *O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)*. São Paulo: Edusc, 2004.

¹⁸ Caso exemplar foi a homenagem ao torturador Brillante Ustra feita pelo então deputado federal Jair Messias Bolsonaro por ocasião da votação do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff na Câmara dos Deputados, em Brasília, em 2016.

¹⁹ A nosso ver, ocorreram camadas sobrepostas de causas que levaram à deposição da presidenta eleita Dilma Rousseff. Em 2016 avolumaram-se na grande mídia conteúdos que deram sustentação e combustível à impopularidade da presidenta: no campo jurídico, uma atuação cada vez mais pautada em ações de forte viés político-partidário, tais como a Operação Lava Jato; no Parlamento, ações de isolamento engendradas pelo então presidente da Câmara, deputado Eduardo Cunha, e pelo vice-presidente da República, Michel Temer.

defensores de tais direitos sejam alvo de violência simbólica cada vez mais intensa, chegando até mesmo à violência física em diferentes graus, atingindo mesmo a barbárie²⁰.

Torna-se mais fundamental do que nunca lançar um olhar cuidadoso para a formação dos professores de História e propor soluções conjuntas para dar instrumentos aos graduandos, de forma cada vez mais qualitativa e próxima das realidades encontradas na sala de aula, futuros professores que já começarão no magistério emersos nesse denso e complexo contexto já mencionado, para que as próximas gerações de estudantes possam passar pela Educação Básica tendo uma efetiva Educação em Direitos Humanos não só nas aulas de História, mas em todos os aspectos multi, trans e interdisciplinares.

Não que seja uma tarefa simples, muito pelo contrário, uma vez que esse movimento conservador não é exclusividade do Brasil.

O atual contexto internacional certamente não constitui um cenário propício à afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos. [...] Globalização, políticas neoliberais, segurança global, essas são realidades que estão acentuando a exclusão, em suas diferentes formas e manifestações. [...] Este é o nosso momento. Nele temos de buscar, no meio de tensões, contradições e conflitos, caminhos de afirmação de uma cultura dos Direitos Humanos que penetre todas as práticas sociais e seja capaz de favorecer processos de redemocratização, de articular a afirmação dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo sociocultural, de modo especial dos direitos sociais e econômicos, com o reconhecimento dos direitos à diferença (CANDAUI, 2007, p. 399).

É preciso apontar aqui o paradoxo presente nessa discussão atual no Brasil: a construção do conceito de Direitos Humanos, historicamente liberal e burguês, apoiado substancialmente na defesa da noção de propriedade privada, está sendo atacada por setores ligados ao espectro político à direita.

As raízes da organização em prol dos Direitos Humanos remontam às distintas maneiras de organização das sociedades ao longo da História e ganham fôlego na Era Moderna. No Ocidente, seus princípios essenciais estão ligados à concessão de direitos civis e políticos, mais remotamente desde a Petição de Direitos na Inglaterra (1628), passando pela Declaração de Independência dos Estados Unidos (1776) e pela Revolução Francesa (1789). Oliveira (2017) reafirma que houve robustez política e jurídica em torno do tema dos Direitos Humanos, sobretudo

²⁰ No dia 14 de março de 2018, na cidade do Rio de Janeiro, a vereadora Marielle Franco foi brutal e covardemente assassinada. Marielle, negra, homossexual, oriunda da comunidade da Maré, socióloga, tinha destacada atuação na defesa de grupos minoritários e na denúncia de diversos casos de abusos de poder de agentes a serviço do Estado, sobretudo da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro.

nos primórdios das novas definições em torno das sociedades contratuais contemporâneas, cujos marcos estão relacionados aos direitos civis e à proteção ao indivíduo, às lutas pela emancipação política e à autonomia dos povos contra todo tipo de tirania e opressão. O tema dos Direitos Humanos está na moldura legal dos ditos Estados modernos, expressão jurídico-administrativa da forma mais acabada de Estado liberal burguês (OLIVEIRA, 2017, p. 123-124).

Hobsbawm (1979) também indica o paradoxo presente na matriz liberal-burguesa da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, na França:

Mais especificamente, as exigências do burguês foram delineadas na famosa Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789. Esse documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. [...] A declaração afirmava que todos os cidadãos têm o direito de colaborar na elaboração das leis; mas “tanto pessoalmente como por meio de seus representantes”. E a assembleia representativa que ela vislumbrava como o órgão fundamental do governo não era necessariamente uma assembleia democraticamente eleita (HOBSBAWM, 1979, p. 77).

Num breve histórico, evocaremos o estudo clássico do sociólogo britânico T. H. Marshall sobre a evolução dos direitos do cidadão em meio às desigualdades características da sociedade de classes. Com base em sua visão sobre a sociedade inglesa, o autor destaca três dimensões do Direito: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais. A obra de Marshall (1950) foi estruturante para o estudo da evolução das ideias de Direito e Cidadania, tanto nas ciências jurídicas quanto nas ciências humanas. Pelo olhar de Fernandes e Paludeto (2010) sobre Marshall, as autoras destacam que, segundo o sociólogo, a incorporação dos direitos civis teria ocorrido no século XVII; dos direitos políticos, no século XIX; e dos sociais, no século XX. Nessa evolução, os direitos seriam entendidos sempre como concessão, e não como conquista. A marcha rumo à cidadania, portanto, se deu de forma lenta e no bojo de concessões das sociedades capitalistas modernas.

José Murilo de Carvalho (2008), também dialogando com Marshall, aponta que, além de bastante lenta, essa sequência se deu de forma lógica. No efetivo exercício das liberdades civis – as liberdades individuais, de credo, de imprensa, de propriedade –, é que os ingleses vieram reivindicar o direito de participar do governo de seu país, de votar. Pelo voto, no gozo dos direitos políticos, foram eleitos operários e foi criado o Partido Trabalhista, que lutou pela conquista dos direitos sociais. A cidadania, portanto, é um fenômeno histórico.

Boaventura Sousa Santos trata da evolução histórica do conceito de Direitos Humanos baseado em outra chave conceitual, que não a da matriz liberal burguesa, que, mesmo frágil, aparece como a mais largamente usada no campo das historiografias mais mobilizadas sobre o tema. Em oposição à matriz liberal-burguesa, que denomina “versão hegemônica”, Santos traz

à luz as questões de grupos sociais historicamente subalternizados e a emergência da luta desses grupos por direitos que lhes foram e lhes são negados ou dificultados.

Na medida em que recuso uma visão monolítica dos Direitos Humanos, reconhecendo as diferentes relações de poder e instâncias que os mobilizam, cabe explicar o que tenho em mente quando me refiro à versão hegemônica ou convencional dos Direitos Humanos. Considero um entendimento convencional dos Direitos Humanos como tendo as seguintes características: os direitos universalmente válidos independentemente do contexto social, político e cultural em que operam e dos diferentes regimes de Direitos Humanos existentes em diferentes regiões do mundo partem de uma concessão de natureza humana como sendo individual, autossustentada e qualitativamente diferente da natureza não humana; (...) o respeito pelos Direitos Humanos é muito mais problemático no Sul global do que no Norte global (SANTOS, 2015, p. 39).

Outra contradição intrínseca à ideia de Direitos Humanos consiste na própria necessidade de afirmação dela, diante do relativismo cultural. Desde as declarações do século XVIII, segundo Lynn Hunt, há um caráter de autoevidência. Jefferson deixou isso claro quando escreveu: “Consideramos essas verdades como autoevidentes” (HUNT, 2009). A Declaração Universal dos Direitos do Homem da ONU, de 1948, pouco avançou no sentido de esclarecer esse paradigma, segundo a autora. A declaração de direitos fundamentais para todos da espécie humana não contempla na atualidade todos os seres humanos, especialmente por se inserir de formas tão distintas no mundo atual.

Vista por seus críticos históricos como uma extravagância, uma utopia e na atualidade como uma espécie de *lobby* de grupos sociais mais progressistas em relação a grupos sociais “menos dignos” da condição de “humanos”, Comparato (2017), em seu artigo na coletânea Direitos Humanos e Cultura Escolar, reflete a respeito desse certo paradoxo com relação à ideia de Direitos Humanos tal qual explicitada pelas declarações de direitos:

Se por um lado trata-se de uma ideia bastante utópica e sonhadora, por outro lado a efetivação dos direitos remete a várias questões práticas que têm influência direta na nossa vida cotidiana. Além disso, como conciliar a ideia filosófica de que os Direitos Humanos existem desde sempre, pois estão inevitavelmente associados à própria existência do ser humano e à possibilidade de progresso das condições e da consequente libertação do gênero humano da opressão e das injustiças que os Direitos Humanos podem promover na medida em que passam a ser reconhecidos? Com efeito, uma análise detida da questão levanta paradoxos inquestionáveis (COMPARATO, 2017, p. 49).

Em determinado momento, a nosso ver, História, como disciplina constituinte do currículo da Educação Básica brasileira, afastou-se da dimensão de fenômeno histórico que a cidadania possui. Pareceu-nos em certa medida que a cidadania seria algo dado, que apenas tangenciava os conteúdos ao longo das séries, sendo trabalhada superficialmente em sala.

Torna-se necessária a emergência da memória e de suas relações não lineares com a historiografia (CATROGA, 2001), que nos auxiliarão na compreensão da dimensão de construção histórica desse conceito. Igualmente, tal construção não é tarefa simples.

Entendemos que, para o êxito do processo de aprendizagem, a escolha de uma estratégia metodológica bem fundamentada é imprescindível, sobretudo no estudo de temas sensíveis, como a memória da ditadura civil-militar e os Direitos Humanos. Após os anos de chumbo do regime autoritário de exceção no Brasil (1964-1985), sobretudo a partir das décadas de 1970 e 1980, a academia em boa parte se voltou à análise da chamada “história das sociedades”. Com acentuada influência do materialismo histórico e dos Annales, as “linhas do tempo” foram execradas e postas em total desuso, bem como as datações “duras” (como marcos temporais) e os sujeitos históricos. Nesse momento,

o regime moderno de historicidade orienta o ensino de História que tem por objetivos, entre outros, conhecer a história para o formar o cidadão crítico e transformador que poderá constituir uma sociedade mais justa. A perspectiva de um futuro mais justo evidencia a compreensão de que esse novo tempo poderia trazer avanços, mais do que tecnológicos, políticos e sociais (MONTEIRO, 2012, p. 204).

Segundo Monteiro, a partir da crise dessa história-problema, Paul Ricoeur foi o autor que avançou em termos de oferecer uma perspectiva na qual a inteligibilidade histórica não poderia excluir o vivido. Seria a construção da nova narrativa histórica, ao mesmo tempo lógica e temporal. A potência da narrativa histórica solidifica-se como constructo teórico. E, desde então, é ressignificada a importância do presente, tanto na construção como na compreensão da operação historiográfica.

A questão do presente assume centralidade na medida em que é a partir do presente e seus referenciais que os historiadores realizam estudos e pesquisas com referenciais teóricos e conceitos de seu tempo. (...) Assim, é possível concluir que a abordagem do passado à luz de problemas do presente e de referenciais teóricos atuais é inevitável (MONTEIRO, 2012, p. 205-206).

Mapear passado e presente via camadas de temporalidades que os atravessam; memórias hegemônicas e memórias outras, suas relações com estruturas vigentes de relações sociais, políticas, econômicas, espaciais; passados outros. Podemos investir horas/aula a fio, recursos multimídia, aulas-campo, dentre outras possibilidades didáticas, mas, se não conseguirmos levar o corpo discente a transitar com segurança nesse caminho proposto, entendemos que boa parte de nossos esforços e todo planejamento muito provavelmente serão em vão.

A valorização de novos sujeitos como objetos de investigação vem ganhando destaque na produção historiográfica desde meados do século XX. No Brasil, um marco que guarda especial diálogo com nosso presente trabalho são as disputas por representação de diferentes grupos sociais no processo de redemocratização, especialmente na redação da Constituição de 1988, a chamada “Constituição Cidadã”.

Embora tenha significado certo grau de contemplação de distintos grupos da sociedade civil, cujas propostas à Assembleia Constituinte haviam chegado aos milhares, os interesses eram de naturezas muito variáveis (políticas, identitárias, sociais, ambientais e de classe, dentre outras). A nova constituição não reviu a Lei nº 6.683/79, a Lei de Anistia. Ela foi, na verdade, um marco do processo de transição “lenta, gradual e segura”, arquitetada e meticulosamente imposta pelos militares, em que era selado um pacto de “reconciliação nacional” no qual os crimes cometidos tanto por presos políticos e exilados, mas principalmente pelos agentes do Estado estariam anistiados. O silêncio e o perdão do Estado prevaleciam sobre a busca por justiça na Carta Magna de 1988.

Debruçamo-nos sobre possibilidades de operacionalizar essa tarefa, o desafio de uma prática voltada para a Educação em Direitos Humanos em nossa atividade profissional. Apontamento interessante, que nos é caro para essa operação, é oferecido por Helenice Rocha com a proposição de trabalhar com sequências didáticas problematizadoras dentro do ambiente escolar. Ela é uma alternativa de planejamento que leva em conta a especificidade dos conteúdos e de seus objetivos de aprendizagem ao longo de um período determinado (ROCHA, 2015). Com adaptações, acreditamos que essa estratégia metodológica pode ser utilizada também em outros espaços educativos que não a escola de Educação Básica.

Entendemos que essa é uma estratégia metodológica, dentre muitas outras possíveis, que pode vir a ser bastante proveitosa, sobretudo no estudo de temas sensíveis – como a memória da ditadura civil-militar e os Direitos Humanos; questões que podemos chamar de “espinhosas”, defendendo a necessidade de agirmos com base em três pressupostos ao ensino de História:

- a) a história é complicada;
- b) precisamos correr riscos ao ensiná-la; e
- c) a história ensinada nas escolas precisa tratar de questões controversas para continuar sendo relevante (ALBERTI, 2015).

O caminho das sequências didáticas também aponta para o uso, por parte dos alunos, de alternativas de busca de informações, como a pesquisa, de modo a permitir a esse aluno o acesso ao conhecimento histórico escolar de outra forma que não seja exclusivamente pela

exposição de temas pelo professor (ROCHA, 2015). É uma maneira de lhes dar protagonismo, dar vez e de ouvir suas vozes na construção do saber histórico. É mais uma tentativa de, engajando-os, tornar as aulas de História importantes e relevantes para os alunos. Esse instrumento pedagógico também foi elaborado com a intenção de educar, de sensibilizar, de chamar a atenção e o olhar dos alunos para a cidade. Metrôpoles como o Rio de Janeiro têm, por força de sua grandeza, sua pressa e suas mazelas, a naturalização do nosso permanente trânsito por elas em suas avenidas, ruas, becos, vielas. O aluno se reconhecer como parte da cidade, sujeito dela, que pode e deve interagir com ela é também um dos nortes de nossa proposição didática.

Dos breves apontamentos e das breves reflexões que propomos aqui, desejamos deixar claro que não corroboramos a ideia da docência pelo viés sacerdotal e/ou salvacionista, defendida por muitos, mas, sim, a do profissional de História em sala de aula e fora dela, comprometido com a Educação em Direitos Humanos. Os professores são profissionais e cidadãos, mobilizadores de processos pessoais e grupais de natureza cultural e social. Somente nessa ótica poderão ser promotores de uma Educação em Direitos Humanos (CANDAUI, 2007).

Também nesse sentido, acreditamos no papel central do professor de História como promotor e multiplicador da educação patrimonial. Num contexto de tantas perdas, sejam materiais (como no caso do Museu Nacional²¹), sejam conjunturais (como a falta de recursos financeiros que há anos atingem em cheio essas instituições²²), a função social do professor de História é de substantiva relevância: aprender a ler nossos patrimônios; aprender a identificá-los; apropriar-se deles, valorizando-os, defendendo-os e difundindo-os; fazer parte deles, visitando, interagindo e problematizando-os. No nosso entendimento, isso é de suma importância para a preservação, manutenção e futuro de nossas instituições museais já existentes e para a possibilidade de surgimento e estabelecimento das vindouras.

A prática de uma atividade docente comprometida com os Direitos Humanos e com a Educação Patrimonial é indissolúvel da educação escolar. É sobretudo a aula de história. Ela é um espaço ímpar enquanto componente curricular obrigatório dos Ensinos Fundamental e Médio para essa articulação que propomos aqui e que norteia nossa proposta prática detalhada na sequência didática.

²¹ Um incêndio, causado pelo sobreaquecimento de um aparelho de ar-condicionado, destruiu o Museu Nacional na noite de 2 de setembro de 2018.

²² “Investimento em cultura tem pior momento em 50 anos”. Exame, 26/07/2019. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/economia/investimento-no-brasil-tem-pior-momento-em-50-anos-quando-ele-volta/> Acesso em: 1 out. 2019.

Apropriando-nos de aparatos legais vigentes no país, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), que afirma que a Educação em Direitos Humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional, precisamos nos posicionar como operadores científicos do método histórico na defesa da educação como movimento democrático. O PNEDH aponta para a orientação da formação do sujeito de direitos ao articular dimensões como a formação de uma consciência cidadã; a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre Direitos Humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local; o desenvolvimento conjunto de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; e o fortalecimento de práticas que tenham como resultados ações e instrumentos favoráveis à promoção, à defesa e à proteção dos Direitos Humanos, bem como à reparação de violações.

Defendemos que a aula de História é, em si, singular: espaço privilegiado de troca de saberes e conhecimentos na relação professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem e que, dentro dessa peculiaridade, uma das funções sociais do docente de História em tempos de recrudescimento dos discursos antidemocráticos e fascistas, seja conseguir pensar a sua sala de aula como lugar de trânsito e de solidariedade. Trânsito de diferentes sujeitos sociais, diferentes modos de ver, agir e sentir; solidariedade entre a valorização e visibilidade das memórias sensíveis – diante de discursos hegemônicos, encontro entre saberes outros – afrodescendentes, indígenas, matriarcais; e de questões ainda não suficientemente debatidas no tempo presente. Como profissionais comprometidos com o fomento do pensamento crítico dos alunos, é nosso dever capacitá-los, como partes da sociedade, a ser atores sociais ativos na luta pelo pleno exercício de sua cidadania nas diversas camadas que isso faz operar.

A opção por uma sequência didática composta por um conjunto de procedimentos atitudinais se deu a partir de alguns fatores principais:

- a) a complementaridade que as etapas exercem entre si e, concomitantemente, a possibilidade de uso parcial de apenas uma ou de uma seleção de parte delas. Mesmo fazendo parte de um coletivo de ações, cada uma delas encontra começo, meio e fim didáticos isoladamente, além de múltiplas possibilidades e inter-relações;
- b) a promoção de experiências de aprendizagens múltiplas que acolham diferentes olhares; que privilegiem várias habilidades, linguagens e trajetórias; que protagonizem construções de saberes no espaço escolar e fora dele, não hierarquizando-os;

- c) a nossa trajetória docente, que permitiu a incorporação e a sistematização de práticas já adotadas no âmbito escolar;
- d) a disponibilidade de tempo e de oportunidade para pôr em prática ações desenvolvidas a partir da escrita do projeto de dissertação.

As oficinas desempenham função estratégica de integração entre conceitos fundamentais que elencamos, sua inteligibilidade e suas possíveis aplicações com as práticas cotidianas dos educandos – ações concretas, em suma, uma possibilidade de articulação entre prática e teoria, especialmente na área da Educação. Nas oficinas pedagógicas, a construção do conhecimento se dá no coletivo, na troca de saberes, levando em conta as bases teóricas, mas com ênfase na ação. É onde a práxis (ação-reflexão-ação) supera em protagonismo o foco tradicional da aprendizagem, que é a cognição.

Segundo Vieira e Volquind (2002), a oficina constitui “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. Acreditamos que o requisito fundamental para o êxito da realização das oficinas pedagógicas, a abordagem, está na centralidade que o educando e a aprendizagem ocupam – e não no protagonismo docente na atividade proposta.

Concordamos que a centralidade do educando também é fator primordial na realização do roteiro pedagógico proposto, desde as etapas prévias que envolvem pesquisa, preparo e teoria até a realização prática do roteiro propriamente dito. De acordo com o *Guia Básico de Educação Patrimonial*, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), todos que formam nossa sociedade podem e devem utilizar o patrimônio cultural via prática de atividades de Educação Patrimonial.

Ainda segundo esse guia, a Educação Patrimonial é

um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural.

Em nossa proposta, a Educação Patrimonial configura-se num pressuposto metodológico fundamental para a obtenção dos objetivos desejados. Oliveira (2019), sobre o uso do patrimônio histórico como ferramenta pedagógica, vai ao encontro de nossa proposição.

A nosso ver, sim, principalmente pelo fato de esse caráter ter sua inteligibilidade e sua materialização no papel de documento histórico, documento como marcas deixadas pelo passado no nosso presente, que o patrimônio pode assumir, papel esse que pode ser explorado nas atividades, nas ações educativas realizadas por meio da prática da Educação Patrimonial, quando esse é usado para demonstrar as relações de permanências e mudanças ou semelhanças e diferenças entre sociedades localizadas em tempos diversos/diferentes, bem como em múltiplos espaços, quanto à forma de pensar, de agir, de produção de um saber, de construir, de habilitar, de alimentar, de vestir etc.

Oliveira (2019) ainda argumenta com muita destreza, a nosso ver, sobre a potência educativa – de caráter multidisciplinar, dentro do espectro da educação escolar formal –, do patrimônio e sua importância na construção de cidadãos plenos de direitos.

Esse aspecto pode ser um dos garantidores da construção de uma cidadania plena, que não se restrinja simplesmente à posse de documentos ou ao ato singular de participar de eleições. Mas que façam com que esses grupos possam, com as próprias mãos, guiar seus destinos como cidadãos comprometidos com seu passado. Nessa perspectiva é que podemos falar da utilização do patrimônio cultural, intermediado pela metodologia da Educação Patrimonial na sala de aula de História, Geografia, Matemática, Português, pois, para além desse seu potencial educativo, outra característica da metodologia é a sua utilização de forma interdisciplinar, de forma compartilhada de saberes a serem usufruídos, proporcionando uma educação dos sentidos, do olhar, do sentir, do ouvir, permitindo assim uma sensibilização patrimonial que garanta sentidos de preservação e de pertencimento desse patrimônio em relação à comunidade da qual ele faz parte.

No entanto, é preciso sublinhar que há tensões e disputas na elegibilidade do que é patrimônio – no Brasil e em outros lugares, particularmente sobre a função de lembrar ou de esquecer as memórias sensíveis de um período autoritário. Tombar um antigo centro de aprisionamento e tortura do Estado durante os anos de chumbo é notoriamente mais complicado do que tombar o Paço Imperial, na Praça XV, também no Rio de Janeiro. A esse conjunto de bens e equipamentos que representam a nobreza, os homens, a aristocracia, os representantes da branquitude europeia, chamamos capital cultural hegemônico.

A luta pelo reconhecimento e para uso desses lugares no Rio de Janeiro como âncoras de memória de um passado que não se deseja repetir é a luta sobretudo de grupos marginais: movimentos sociais – como associações de vítimas e parentes de vítimas dos arbítrios da ditadura, estudantes -, partidos políticos de orientação mais progressista, intelectuais, associações de profissionais como a Ordem dos Advogados do Brasil e o Ministério Público Estadual.

É imperativo, segundo García Canclini, indicar a desigualdade entre as diferentes classes na formação e apropriação do patrimônio. Essa é uma dimensão que não podemos deixar de apontar:

A sociedade não se desenvolve apenas por meio da reprodução incessante do capital cultural hegemônico nem o lugar das classes populares se explica unicamente pela sua posição subordinada como espaço de disputa econômica política e simbólica; o patrimônio está atravessado pela ação de três tipos de agente: o setor privado, o Estado e os movimentos sociais. As contradições no uso do patrimônio têm a forma que assume a interação entre esses setores em cada período (GARCÍA CANCLINI, 1994, p. 100).

Esse conjunto de procedimentos atitudinais (oficinas e roteiro) está alinhado à perspectiva problematizadora de nossa sequência didática (ROCHA, 2015) não só nos espaços de educação formal, mas também fora deles.

2 CARTOGRAFIAS²³ DA MEMÓRIA: PERSISTÊNCIAS DA DITADURA CIVIL-MILITAR NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO E ENSINO DE HISTÓRIA

O que são cartografias da memória em uma cidade? Primeiramente, precisamos entender o debate entre memória e história, sobretudo em um tema sensível como a ditadura civil-militar na cidade do Rio de Janeiro. Memória e história e suas correlações são nossos pontos de partida nesta análise. Pierre Nora é um autor que se debruça sobre o estudo dessa problemática; e lançaremos mão de suas contribuições para a discussão que propomos.

Segundo Nora (1993), as diferenças entre memória e história são o ponto de partida para a discussão acerca dos lugares. A memória não teria compromisso com a criticidade. A história seria uma representação racional do passado. A separação entre a memória e a história se deu no bojo das transformações da sociedade francesa, a partir da década de 1930, entremeada pela separação das ideias de sociedade e nação. Nora estava pensando e escrevendo no contexto da tentativa da formação de uma concepção da França como nação. Dessa forma, a sociedade clamaria por lugares que tivessem a capacidade de ancorar esse sentimento de pertencimento a um passado comum, dado o fim das sociedades-memória.

A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. (...) A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica (NORA, 1993, p. 9).

Ainda de acordo com Nora, na sua leitura sobre Maurice Halbwachs²⁴, existe diversidade de memórias porque existem diversos grupos sociais. O indicativo e a crítica dos quadros sociais condicionantes da memória são: múltipla, coletiva, plural e ao mesmo tempo individualizada. Temos o fim das sociedades-memória, das ideologias-memória, do homem-memória; e o surgimento da necessidade do lugar de memória. O autor subordina ainda a história à escrita da história, nessa relação dicotômica entre memória e história. Não há história que não seja documental, registrada. Não há memória que não seja encarnada, física.

Aqui evocamos Nora no sentido de dar ênfase à importância da materialidade da memória; o passado vivido, exposto mesmo que como ruína, encarnado, objetificado, ainda que saibamos – e vamos voltar a esse ponto mais adiante – que, referente ao nosso recorte

²³ Entendemos o termo como uma possibilidade de ideia de representação da realidade.

²⁴ Ver: HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

cronológico, não conseguiríamos efetivar nossa proposta de acordo com a leitura de Nora, simplesmente porque na cidade do Rio de Janeiro ainda subexistem esses lugares de memória patrimonializados referentes à ditadura civil-militar.

Outra autora cujos estudos sobre memória nos interessam sobremaneira é a alemã Aleida Assman, que aponta para a ampliação do conceito dos lugares de memória proposto por Nora. À luz de Assman, Nora faz um jogo de palavras em sua língua materna, do que seria essa passagem dos *milieus* de memória, para os *lieus* de memória. Ou dos meios de memória para os lugares de memória. A leitura e o diálogo com Nora são fundamentais para o entendimento da ampliação do conceito de lugares de memória que a autora desenvolve.

Pierre Nora, para explicar essa mudança de um local em que as formas de vida tradicionais se estabilizam para um outro local que detém somente os vestígios de circunstâncias de vida interrompidas e arruinadas, utilizou um jogo de palavras em francês. Ele fala da transição de um *milieu de mémoire* para um *lieu de mémoire*. Um local honorífico é o que sobra do que não existe mais ou não vale mais. Todavia, para que ele se perpetue e se mantenha válido, é preciso que se continue a contar uma história que substitua o *milieu* perdido. Locais da recordação são fragmentos irrompidos da explosão de circunstâncias da vida perdidos ou destruídos. Pois, mesmo com o abandono e a destruição de um local, sua história ainda não acabou; eles retêm objetos materiais remanescentes que se tornam elementos de narrativas e, com isso, pontos de referência para uma nova memória cultural. Esses locais, porém, são carentes de explicações; seus significados precisam ser assegurados complementarmente por meio de tradições orais (ASSMAN, 2011, p. 328).

Fazendo uso do conceito de memória cultural, os espaços de recordação são ampliados para além dos lugares físicos. Nessa chave, de acordo com Assman, haveria um sem-número de possibilidades de guardar e recordar. A memória se ancora em várias plataformas e sob diferentes possibilidades de uso.

O presente trabalho é guiado pelo interesse de possibilitar tantos pontos de vista sobre o complexo fenômeno da memória quantos forem possíveis e apontar novas linhas de desenvolvimento e problemas para trabalhos futuros. Por isso, a seguir vamos alternar sempre entre as tradições (mnemotécnica e discurso de identidade), as perspectivas (memória cultural, coletiva e individual) e as mídias (textos, imagens, lugares, bem como discursos: Literatura, História, Arte, Psicologia etc.) (ASSMAN, 2011, p. 20).

Diferença substancial é o signo dado ao espaço de recordação no sentido geográfico, urbanístico. Ao invés de lugares de memória, tal qual Nora, Assman fala em locais de memória. Notamos também que surge uma intensa relação com o presente, para Assman: a persistência dos locais torna obrigatório o estabelecimento de uma memória de longa duração,

que mantém em vista, ao lado dos pontos de referência normativos para o presente, a maneira como eles sofrem deslocamentos na memória histórica.

Com nosso objeto de estudo como leme, destacamos um conceito que valoramos na análise dos locais de memória que Assman enumera, os locais traumáticos²⁵. Estes não são quaisquer lugares memorativos; guardam uma formação afirmativa de sentido; fecham-se, nas palavras da autora, em si próprios nessa formação. A observância desse conceito contribui para a afirmação de que, na cidade do Rio de Janeiro, não existem atualmente locais que sirvam à sociedade nesse sentido, locais que outrora tivessem sido usados para fins de centros de tortura e detenção durante os anos da ditadura civil-militar brasileira e, hoje, úteis à sociedade como espaços de educação não formal e de construção do saber histórico fora do ambiente escolar.

Espera-se dos locais da recordação, para além do valor informativo que lugares memorativos e documentais proporcionam, onde quer que se localizem, um aumento da intensidade da recordação por meio da contemplação sensorial. O palco dos acontecimentos históricos deve tornar acessível ao visitante o que as mídias escritas ou visuais não conseguem transmitir: a aura do local que não é reproduzível em *medium* algum. Essa abordagem corresponde não só a uma disposição interna muito antiga de peregrinos e turistas em busca de formação cultural, mas também a uma nova tendência na Pedagogia museológica que procura veicular a história como experiência. Concreção sensorial e colorido afetivo devem aprofundar a apreensão meramente cognitiva do saber histórico no sentido de uma confrontação e apropriação pessoal diante dele (ASSMAN, 2011, p. 348).

Entrar num campo de concentração, pisar numa câmara de gás traz para o sujeito uma significação que é única. Experimentar é construir uma memória cultural *in loco*. Outro autor com estudos significativos no campo da memória é Andreas Huyssen. Também partindo da relação tênue entre passado e presente, o autor problematiza os esquecimentos como constituintes dos processos de políticas de memória²⁶. Sem deliberados esquecimentos públicos, seria impossível levar a cabo tais políticas. O autor analisa, em *Culturas do passado-presente*, essa questão a partir de dois exemplos: a Argentina e a lembrança do terrorismo de Estado e a Alemanha e a lembrança da guerra áurea.

Em *Seduzidos pela memória: arquitetura, monumentos, mídia*, Huyssen (2007) continua nessa temática e investigação sobre memória, passados, presentes, amnésia e locais.

²⁵ Assman propõe o termo no contexto alemão, em que a experiência de ir aos campos de concentração, aos museus e espaços institucionais de rememoração do Holocausto constitui política pública educacional desde os anos iniciais da educação escolar formal.

²⁶ A dimensão dessas experiências e constituições quanto ao esquecimento se relaciona ao respeito de determinadas sociedades à violência sofrida. Em oposição, quando há fragilidade ou inexistência dessas políticas de memórias, temos sociedades tendenciosas aos negacionismos, reflexo da pouca dimensão do reconhecimento formal delas.

O prisma central é a memória do Holocausto e sua relação com a indústria cultural, mas outros exemplos são mobilizados constantemente, sobretudo das décadas finais do século XX. De acordo com o autor, o lugar político das práticas de memória é ainda nacional e não o pós-nacional ou global.

Beatriz Sarlo alerta para o lugar da oralidade, para a legitimação do testemunho oral nas suas relações com os usos da memória no tempo presente, sobretudo no que ela chama de “guinada subjetiva”, que o fazer histórico possibilitou, a partir da potência dos sujeitos marginais e comuns, fora do viés analítico a partir das ideias de Estado e ou de nação. Assim como Huyssen, Sarlo evoca a experiência dos argentinos diante do horror vivido com o terrorismo de Estado nos anos da ditadura militar (1966-1973) em nosso país vizinho. Diante disso, o que confere aprendizagem significativa ao que está sendo mostrado e/ou ensinado é o testemunho e sua transformação em um ícone da verdade. Segundo a autora, o testemunho adquire relevância como recurso mais importante na reconstituição do passado, pela força das narrativas em primeira pessoa, o “eu” e suas falas (o vivido, o lembrado por si mesmo). Também para a autora, embora história e memória sejam campos de estudo marcados por tensões e conflitos, uma se alimenta da outra, reforçando o conceito desse saber num campo de fronteira.

Diferentemente do que ocorreu no Brasil,

a memória foi o dever da Argentina posterior à ditadura militar e o é na maioria dos países da América Latina. O testemunho possibilitou a condenação do terrorismo de Estado; a ideia do “nunca mais” se sustenta no fato de que sabemos a que nos referimos quando desejamos que isso não se repita. Como instrumento jurídico e como modo de reconstrução do passado, ali onde outras fontes foram destruídas pelos responsáveis, os atos de memória foram uma peça central da transição democrática, apoiados às vezes pelo Estado e de forma permanente pelas organizações da sociedade. Nenhuma condenação teria sido possível se esses atos de memória, manifestados nos relatos de testemunhas e vítimas, não tivessem existido (SARLO, 2007, p. 20).

A memória, como campo de conflitos, é, ainda segundo Sarlo, pressuposto para que o que aconteceu durante a ditadura militar argentina deva ser ensinado, divulgado e discutido, a começar pela escola. A memória não constitui somente um direito, mas fundamentalmente também um dever, e nisso fazemos coro à autora. A memória como necessidade política, jurídica e moral, na construção de narrativas mais justas, fundamento de uma educação voltada para os Direitos Humanos. Em São Paulo, a abordagem de Neves confere destaque para os testemunhos de ex-presos na idealização e construção do projeto do Memorial da Resistência, além de proceder à análise da atuação museológica da instituição, buscando

compreender a lógica da criação e permanência do Memorial não só como um *museu* (grifo da autora), mas como um sítio de consciência (NEVES, 2018, p. 25).

A problemática dos lugares de memória guarda especial diálogo com nossa proposição. Após o regime militar e a Lei de Anistia²⁷, o Estado brasileiro optou durante um longo período pela repactuação, em negligência à memória dos anos de exceção. Em 2011, a presidenta Dilma Rousseff instituiu a Comissão Nacional da Verdade (CNV)²⁸, um marco em relação ao reconhecimento estatal na busca por justiça, memória e verdade, que tem como protagonistas novos movimentos sociais (ABRÃO; TORRELY, 2012) no questionamento da validade da Lei de Anistia na leitura do binômio justiça-verdade. No entanto, os desdobramentos da CNV tiveram, na prática, pouco alcance educativo, sobretudo no que tange à Educação Básica. A cidade do Rio de Janeiro possui vários locais que serviram ao Estado brasileiro como centros de detenção e tortura clandestinos. Ainda hoje, esses lugares, em sua quase totalidade, estão ocupados pelas forças armadas e policiais²⁹. Daí a necessidade de os tornarmos lugares de memória, especialmente em sua dimensão educativa.

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais. Por isso, a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levar à incandescência, à verdade, todos os lugares de memória. Sem vigilância comemorativa, a história depressa os varreria. São bastiões sobre os quais se escoara. Mas, se o que eles defendem não estivesse ameaçado, não se teria, tampouco, a necessidade de construí-los (NORA, 1993, p. 13).

Uma vez que não estão oficialmente patrimonializados e ocupados, não são museus, arquivos públicos ou centros de cultura, o trabalho em sala pode vir a lançar luz sobre esses lugares de memória. São hoje memórias silenciadas e subterrâneas (POLLACK, 1989). Sob a dimensão educativa, destacamos a historicidade desses espaços e os ressignificamos. Segundo Nora, são lugares com efeito nos três sentidos da palavra – material, simbólico e funcional –, simultaneamente, somente em graus diversos.

Impossível não dissociarmos as camadas de temporalidade e os usos dos monumentos. Uma fonte de água, uma praça, uma edificação. Tal qual camadas de tinta que vão se sobrepondo numa parede, e que num determinado momento se revelam no presente, o passar do tempo na sua relação com o espaço é preciosa aos historiadores e aos professores de

²⁷ Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Ver: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/L6683.htm. Acesso em: dez. 2018.

²⁸ Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011. Ver: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em: dez. 2018.

²⁹ Ver: GÓMEZ, José Maria (coordenador). *Lugares de memória: ditadura militar e resistências no Estado do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2018.

História. Autores consagrados na Historiografia oferecem-nos densas leituras e clássicas chaves analíticas nesse sentido: Marc Bloch, Fernand Braudel, Jacques Le Goff. Não nos interessam aqui os aprofundamentos que esses clássicos sugerem, não é nosso foco neste texto. De forma sucinta, interessa-nos aqui a relação que permeia a temporalidade histórica com o pensamento histórico e seus desdobramentos com o ensino e com a aprendizagem. Destacamos a construção do pensamento histórico como chave analítica para um processo de aprendizagem voltado a notar e se posicionar criticamente diante de lugares de memória na cidade e percebê-los como espaços de educação não formais.

É estabelecer essa ponte com o passado, redefinindo memórias outras e trazendo-as para o centro do processo de ensino-aprendizagem histórica, para além dos espaços educativos formais. Segundo Lana Mara Siman,

o passado torna-se passado quando o presente estabelece com ele relações de mudanças, inaugurando um novo tempo. Nem todos os eventos, no entanto, produzem transformações que redefinem a relação de continuidade do passado com o presente. Além disso, o passado histórico não é dotado de reversibilidade nem podemos ter acesso direto a ele e, o mais grave, a realidade em que vivemos nem sempre contém elementos do passado que nos deem a percepção da continuidade e rupturas necessárias à compreensão da nossa própria historicidade e da historicidade da sociedade da qual fazemos parte (SIMAN, 2005, p. 115).

Do ponto de vista da construção de uma educação comprometida em promover os Direitos Humanos, compreender os fatos ocorridos nesse passado histórico se torna de suma relevância. Não podemos voltar no tempo e impedir os atos atrozés que foram cometidos nesses locais. Mas, ao compreender que o conhecimento produzido a seu respeito oferece inúmeros desafios e, dentre eles, encontra-se o desafio de pensar os produtos das ações humanas, os projetos e formas de pensar que orientam as ações do homem no mundo (SIMAN, 2005), sensibilizamos nossos alunos para os conteúdos escolares que atravessam a defesa e a promoção dos Direitos Humanos, sobretudo levando em conta as disputas de memórias desse período – histórico na atualidade, o próprio não exercício pleno da cidadania pela maioria da população brasileira, a ascensão de forças conservadoras com forte lastro em camadas médias e baixas da população. Neutralizar essas forças com educação e memória referente a esses lugares é uma dentre muitas possibilidades pedagógicas, além de serem nossos compromissos práticas educativas com rigor técnico e científico; busca pelo acesso a verdade histórica; defesa do direito de ensinar e aprender; comprometimento com a educação

para os Direitos Humanos³⁰. Como ainda diz Nora: “o que, no entanto, o constitui ainda mais como lugar de memória, aos nossos olhos, é sua derrota em se tornar aquilo que quiseram seus fundadores”.

Especialmente na cidade do Rio de Janeiro, existe uma série de locais e instituições para a vivência e experiências de práticas patrimoniais, campos de enorme potencial educativo, patrimônios materiais ou imateriais. É só pensar no Cais do Valongo, no Museu da Maré, no samba e nas rodas de jongo. Não obstante, pouco ou nada falamos em nossas aulas dos espaços físicos que serviram ao aparato estatal de repressão dos anos de chumbo. Destacamos aqui o quanto é delicada a questão da patrimonialização referente a memórias traumáticas, justamente por toda a questão das disputas envolvidas, dos esquecimentos e silenciamentos que tais grupos e sociedades elegem, especialmente no nosso particular contexto da Lei de Anistia. Centros de repressão, aprisionamento, censura e tortura funcionaram no Rio, espalhados por diferentes regiões da cidade. Muitos lugares serviram para atos de violência, tipificados como crimes contra a humanidade, que foram praticados por agentes públicos, seguindo protocolos de uma política de Estado implementada para tentar silenciar vozes de oposição ao regime autoritário vigente.

Se, numa perspectiva de comparação, colocarmos o Rio de Janeiro lado a lado com outras grandes cidades do chamado Cone Sul que também tiveram relevância histórica nos governos ditatoriais na segunda metade do século XX, como São Paulo, Buenos Aires, Montevideu e Santiago, podemos dizer que na cidade do Rio de Janeiro esses lugares de memória estão invisibilizados, silenciados. Há espaços em todas essas cidades que atualmente funcionam como centros de memória, arquivos públicos e de práticas educativas para que a sociedade atual tome conhecimento e se aproprie desse passado. Inclusive os estudantes, em práticas educativas que rememoram o passado para que se pense no presente, com o auxílio da escola e da comunidade escolar, registram que atitudes como as daqueles períodos autoritários não mais são aceitáveis em nossos tempos.

O Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA), localizado em Buenos Aires, é um excelente exemplo de como o patrimônio urbano foi ressignificado e hoje é um espaço educativo e de rememoração do período da ditadura militar argentina.

El Espacio Memoria y Derechos Humanos (ex ESMA) se propone como un ámbito de homenaje a las víctimas y de condena a los crímenes de lesa humanidad

³⁰ Sobre os usos e abusos da História no exercício profissional dos historiadores, sobretudo em tempos de exceção, ver: DE BAETS, Antoon. Uma teoria do abuso da História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 33, nº 65, p. 17-60, 2013.

cometidos durante el terrorismo de Estado. Se plantea, además, como un ámbito de referencia nacional e internacional de políticas públicas de memoria, de promoción de valores democráticos y de defensa de los derechos humanos. Es un lugar de intercambio cultural y de debate social sobre el terrorismo de Estado y la experiencia genocida; un espacio de reflexión sobre el pasado reciente. Las visitas guiadas al predio, los congresos, los programas educativos, las actividades culturales y la producción de contenidos son algunas de las herramientas que utiliza para cumplir con ese objetivo. Constituye un conjunto integrado en el que conviven distintas representaciones políticas, institucionales y sociales, de nivel regional, nacional y local, quienes desarrollan los objetivos de preservación de la memoria y de promoción y defensa de los derechos humanos desde distintas perspectivas y modalidades (<http://www.espaciomemoria.ar/espaciohoy>. Acceso em jul. 2018).

O espaço é de uma monumentalidade que é didática no sentido de demonstrar, pelo menos em parte, o quanto a questão do dever de memória foi algo pelo qual a sociedade argentina optou por não abrir mão em seu processo de transição, ou retomada, à democracia, e o quanto essa questão é presente até hoje. Tivemos a oportunidade de visitá-lo em 2018; como professor, é quase impossível não ser impactado pela força educativa desse lugar. Podemos ver o pleno funcionamento dos programas educativos, tanto para visitas escolares quanto para a formação continuada de professores. Na Argentina, o dever de memória e o tratamento do período como terrorismo de Estado estão presentes em todo o currículo escolar. O projeto foi concebido como política de governo dos presidentes Néstor e Cristina Kirchner, e seu funcionamento só foi e é viabilizados com investimento de capital público, muito embora com a chegada do liberal Mauricio Macri ao poder, no final de 2015, os aportes financeiros tenham tido significativa diminuição. A capilaridade dos movimentos sociais ligados à memória das vítimas, como as Madres e Abuelas de La Plaza de Mayo e iniciativas como o Banco Nacional de Datos Geneticos (BNDG³¹) são exemplos do quanto os governos e a sociedade civil do país vizinho deixaram propositalmente as feridas dos tempos autoritários abertas para juntos promoverem e buscarem memória, justiça e verdade.

No Brasil, as políticas patrimoniais sobre a ditadura civil-militar são incipientes. A cidade de São Paulo passou recentemente (2009) pelo processo de tombamento do antigo prédio do DEOPS-SP (Departamento Estadual de Ordem Pública e Social)³². O espaço foi convertido, por iniciativa do Governo do Estado de São Paulo, no Memorial da Resistência. Hoje, o espaço é referência no Brasil como lugar de memória do período da ditadura civil-militar. Acreditamos que a constituição desses lugares como espaços de memória da ditadura

³¹ Arquivo público de material genético de familiares de pessoas sequestradas e desaparecidas durante a ditadura militar argentina. Ver: <https://www.argentina.gob.ar/ciencia/bndg>.

³² Sobre o processo de tombamento da antiga sede do Deops-SP em espaço de consciência, ver: NEVES, Deborah Regina Leal. *A persistência do passado: patrimônio e memoriais da ditadura em São Paulo e Buenos Aires*. São Paulo: Alameda, 2018.

pode funcionar como ferramenta pedagógica importante para a disseminação do conhecimento histórico e para a sensibilização da sociedade contemporânea, na linha de uma educação para o “nunca mais” (ESTEVEZ, 2018).

Tão espinhosa quanto o ensino de temas controversos na Educação Básica é a tarefa de analisar a chamada problemática dos lugares. Não temos aqui a pretensão de oferecer uma extensa ou aprofundada discussão; no entanto, ofereceremos um panorama acerca do conceito e deixaremos indicadas nossas reflexões nos diálogos com o ensino de História e com a educação para os Direitos Humanos. É possível destacar nas aulas esses espaços físicos e os patrimonializar junto com os discentes? De quais formas? Como sensibilizá-los a enxergar historicamente esses lugares pela cidade?

2.1 *Topos da memória da ditadura civil-militar no Rio de Janeiro*

Nós nos lançamos sobre o desafio de fazer uso da vocação da cidade em sua dimensão educadora, tomando a educação como elemento norteador para o desenvolvimento social e humano de seus habitantes. De acordo com a *Carta das Cidades*,

a Cidade Educadora deve exercer e desenvolver essa função paralelamente às suas funções tradicionais (econômica, social, política, de prestação de serviços), tendo em vista a formação, promoção e o desenvolvimento de todos os seus habitantes. Deve ocupar-se prioritariamente com as crianças e jovens, mas com a vontade decidida de incorporar pessoas de todas as idades numa formação ao longo da vida. As razões que justificam essa função são de ordem social, econômica e política, sobretudo orientadas por um projeto cultural e formativo eficaz e coexistencial (CARTA DE CIUDADES EDUCADORAS, 2004, p. 1).

A região central da cidade do Rio de Janeiro constituirá nosso espaço geográfico de atuação neste roteiro. Essa escolha está amparada em alguns fatores:

- a) a existência de um número significativo de espaços de recordação, num raio de poucos quilômetros;
- b) a possibilidade de visitação ao interior de alguns desses espaços, que enriquecem e substanciam a experiência e a sensibilização dos alunos (e/ou do público em geral presente no roteiro);
- c) a localização privilegiada da região com relação à grande oferta de diferentes modais de transporte, facilitando o deslocamento antes e após a realização do

roteiro até diferentes locais da cidade e do Estado do Rio de Janeiro;

- d) o fato de a caminhada ser realizada em região plana, com grau de acessibilidade e autonomia de deslocamentos razoáveis para pessoas que porventura possuam necessidades especiais;
- e) a atemporalidade, pois desde o nascimento da ideia de nação do Brasil temos os espaços de institucionalização política do processo de violência³³.

Os espaços de recordação que selecionamos possuem diversos usos na atualidade; são escolas, universidades, vias para pedestres ou de transporte, órgãos governamentais. Entretanto, alguns deles também estão em desuso, como a antiga sede do DOPS-RJ, que encontra-se fechada e em estado de abandono. Eesses locais não estão institucionalizados como lugares de memória relativos à memória da ditadura. Dentre tantas possibilidades de escolha, como sindicatos de classes trabalhadoras que se posicionaram contra os arbítrios dos golpistas, sedes de periódicos com as mais distintas orientações ideológicas, casas legislativas, dentre outros, listamos:

- o prédio onde funcionou a antiga sede do DOPS-RJ, na Rua da Relação;
- o antigo prédio do Supremo Tribunal Militar;
- o Centro Acadêmico Cândido de Oliveira, da Faculdade Nacional de Direito, da Universidade Federal do Rio de Janeiro;
- a Central do Brasil;
- o Palácio Duque de Caxias (atual sede do Comando Militar do Leste);
- o Palácio do Itamaraty;
- o Colégio Pedro II – campus Centro;
- o conjunto formado pela Igreja da Candelária e Avenida Rio Branco.

³³ Por exemplo, o local onde o estudante secundarista Edson Luís foi assassinado por militares em 28 de março de 1968, o restaurante Calabouço, no Centro do Rio de Janeiro, recebeu esse nome pela existência ali mesmo, muitos anos atrás, de uma terrível praça de castigos físicos a negros escravizados. Ver artigo “Nota sobre o Calabouço”, de Flora Thomson-Deveaux. *Revista Piauí*, nº 140, de maio de 2018. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/nota-sobre-o-calabouco/> Acesso em: 2 out. 2019.

menciona Assman em seu texto citado: “O local traumático preserva a virulência de um acontecimento que permanece como passado que não se esvai, que não logra guardar a distância” (ASSMAN, 2011). O prédio se localiza na Rua da Relação, 40.

O segundo ponto de parada do roteiro será o antigo prédio do Superior Tribunal Militar³⁶. A partir de 1964, aumentou consideravelmente o poder jurisdicional da Justiça Militar, e pelo Ato Institucional nº 2 (AI-2), de 27 de outubro de 1965, foi fixada sua competência na questão da segurança nacional, especialmente contra os possíveis oponentes internos. Cabia ainda ao STM processar e julgar os civis em crimes contra as instituições militares. Na prática, todo o aparato jurídico-institucional do STM serviu para corroborar a defesa da legitimidade do regime militar. Ali foram julgados pedidos de *habeas corpus*, supostos crimes de ordens diversas, inclusive com possibilidade de condenação à pena de morte.

O STM funcionou no local (Praça da República, 123) até 1973, quando foi transferido para o Distrito Federal. Esse prédio hoje encontra-se anexado ao complexo da Odontoclínica Central do Exército (OCEX) e foi tombado como Patrimônio Histórico Municipal. Atualmente é de responsabilidade do Exército Brasileiro, vinculado ao Ministério da Defesa. Aqui propomos a análise dos usos do patrimônio, pois é interessante perceber que o mesmo local onde funcionava um tribunal hoje abriga um complexo odontológico; com o passar do tempo, o patrimônio pode ter novos usos; pela importância da preservação da memória e das tradições orais sobre o passado, esses usos podem e devem ser estimulados e destacados.

Partiremos de um ponto de que serviu à estrutura de repressão diretamente para outro onde grandes manifestações e vários tipos de atividades de resistência ocorreram desde o início do regime – o Centro Acadêmico da Faculdade Nacional de Direito³⁷ da UFRJ. O Centro Acadêmico Cândido de Oliveira³⁸ (CACO) teve atuação destacada na mobilização política de estudantes e professores desde os anos 1930, com o aumento da polarização ideológica fruto do embate entre integralistas e comunistas. O CACO se posicionou ao lado de outras entidades estudantis, pela legalidade constitucional no episódio da renúncia do presidente Jânio Quadros e apoiou as reformas de base sugeridas por João Goulart. O prédio

militar, fruto de demandas da sociedade civil – como a Comissão da Verdade do Estado do Rio de Janeiro e a ONG Rio de Paz – e de movimentos sociais.

³⁶ Tombado pelo Patrimônio Histórico Municipal em 1987 (Decreto nº 6.932, de 08/09/87).

³⁷ O Centro Acadêmico Cândido de Oliveira se localiza no antigo Palácio Conde dos Arcos, edifício de 1819. Ainda no Império, a partir de 1824, recebeu adaptações para abrigar o Senado Imperial; com a Proclamação da República e a Constituição de 1891, passou a sediar o Senado Federal, função em que permaneceu até 1925, quando o Senado foi transferido para o Palácio Monroe, na Cinelândia. Em 1938, tornou-se a sede da Faculdade Nacional de Direito. Tombado pelo Instituto Estadual do Patrimônio Cultural (nº do processo: E-03/31.267/83).

³⁸ Fundado em 1916, batizado com esse nome em homenagem ao seu patrono, o professor da então denominada Faculdade Livre de Direito do Rio de Janeiro, Cândido Luís Maria de Oliveira.

da Faculdade Nacional de Direito foi invadido por apoiadores do golpe militar em 1º de abril de 1964; nos dias seguintes, a sede do CACO foi alvo de intervenção policial e alunos foram detidos. Lá, o ativismo ainda era reforçado porque o pró-reitor era simpatizante do regime, algo que causava insurreição nos alunos e estimulava a ação. A partir de 1966, o líder estudantil do CACO, Wladimir Palmeira, passou a dar relevância a nível nacional para o movimento estudantil brasileiro. Nosso enfoque destaca o quanto o olhar e a atenção do Estado ditatorial estavam voltados para a educação e que isso não era mero acaso. Ressaltamos a relação com questões do tempo presente que envolvem a educação: o acesso ao ensino superior em meio a exclusões e desigualdades; a autonomia das universidades; a liberdade de ensino e o direito à verdade, dentre outras que possam surgir baseadas em vivências e trajetórias individuais dos participantes do roteiro. O CACO só retornou à legalidade em 1978, com a distensão promovida pelo regime e atualmente permanece com militância ligada a pautas progressistas; funciona no térreo do prédio situado na Rua Moncorvo Filho, 8.

A Central do Brasil³⁹, que foi palco do discurso do então presidente João Goulart em 13 de março de 1964, será nossa próxima parada. A classe trabalhadora recebeu a fala de Jango de forma bem diferente da percepção que tiveram as camadas conservadoras na cidade. Aqui, nesse ponto específico do roteiro, a disputa por uma memória do nosso recorte histórico é uma realidade bastante latente, e muitas das expressões políticas conservadoras vistas nas ruas no ano de 2018 podem remeter à lógica que pautou a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, uma reação direta às propostas de reformas de base sugeridas pelo presidente, que foram interpretadas como tendo tendência comunista. Esse conflito é característico de um tempo que tenta reparar e curar certas memórias sensíveis em disputa.

Vivemos em um tempo em que a memória se tornou, como nunca antes, um fator de discussão pública. Apela-se à recordação para curar, para acusar, para justificar. A recordação torna-se parte essencial da criação identitária individual e coletiva e oferece palco tanto para o conflito quanto para a identificação (ASSMAN, 2011, p. 20).

O Palácio do Itamaraty⁴⁰ sediou, entre 1899 e 1970 – ano em que, finalmente, houve a transferência do órgão para Brasília –, o Ministério das Relações Exteriores. Ele é o quinto ponto de visitação no nosso roteiro pedagógico. Sua relevância dentro do trajeto histórico

³⁹ A Estação Ferroviária Dom Pedro II, cujo primeiro prédio foi construído em 1858, é tombado pelo Patrimônio Histórico Municipal (Decreto nº 6.057, de 23/08/86).

⁴⁰ De estilo neoclássico e eclético, a construção de 1855 é tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

pedagógico reside nas atividades de controle, investigação e vigilância política dentro do nosso recorte, ao pôr todo o seu aparato a serviço da estrutura de repressão dos militares. Na discussão da dinâmica entre memória, patrimônio e poder, ganhará especial destaque, pois em seu interior funcionou o Centro de Informações do Exterior, o Ciex. Esse órgão esteve subordinado ao Ministério das Relações Exteriores e tinha vínculo com o Serviço Nacional de Informações (SNI). Nesse momento poderemos destacar o papel de relevância de agentes externos na colaboração com a ditadura civil-militar brasileira, sobretudo dos estadunidenses no contexto da Guerra Fria, por meio da Operação Sam⁴¹ e da colaboração entre regimes de exceção de países sul-americanos, a Operação Condor⁴². O Itamaraty está aberto para visitantes e se localiza na Avenida Marechal Floriano, 196.

Continuando o roteiro, visitaremos as instalações do Colégio Pedro II (CPII) – campus Centro⁴³, situado na Avenida Marechal Floriano, 80. O prédio abriga a instituição centenária, referência em Educação Básica no Brasil e é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) desde 1983. O regime civil-militar instaurado pelo golpe de 1964 trouxe consigo uma série de práticas políticas que feriam veementemente os direitos mais básicos da pessoa humana, como a liberdade de expressão e de posicionamento político divergente das ideias do Estado de exceção vigente. O ano de 1968 teve destaque significativo no que tange ao aumento da mobilização estudantil, que tomou as ruas do Centro da cidade do Rio de Janeiro denunciando esses excessos e arbitrariedades e lutando por direitos específicos. Os militares no poder desde 1964 viam em professores e alunos contrários ao regime uma potencial ameaça; sendo assim, todo o movimento estudantil foi considerado ilegal a partir daí. Professores foram afastados e outros foram aposentados compulsoriamente; um ambiente interno de permanente vigília e tensão se instaurou, inclusive com a imposição de diretores nomeados pelos generais. Pensaremos, portanto, como se organizou a militância dos alunos do CPII e dos estudantes secundaristas (de Ensino Médio) e universitários em geral nesse contexto delicado. Aqui buscaremos problematizar no nosso roteiro quais motivações o regime militar vislumbrou para promover rígido controle e perseguição política dentro dessa instituição e quais as relações desses movimentos no passado com a educação e os estudantes

⁴¹ Ver: FICO, Carlos. *O grande irmão: da Operação Brother Sam aos anos de chumbo. O governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

⁴² Sobre a criação e o funcionamento da Operação Condor, ver: QUADRAT, Samantha. Operação Condor: O “Mercosul” do terror. *Estudos Ibero-Americanos*, Porto Alegre, v. 28, nº 1, p. 167-182, jun. 2002.

⁴³ Em estilo neoclássico, a construção de 1874 é tombada desde 1983 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

no Brasil de hoje, explorando rupturas, hipóteses, continuidades.

Finaliza-se o roteiro na região onde se localiza a Igreja de Nossa Senhora da Candelária⁴⁴, no entroncamento das Avenidas Rio Branco e Presidente Vargas; conversaremos sobre um evento que comoveu todo o país e serviu para acirrar os ânimos durante o auge do período de repressão do regime ditatorial. No templo, foi organizado o velório do estudante Edson Luís de Lima Souto, morto por um policial militar em uma invasão ao restaurante Calabouço⁴⁵ no dia 28 de março de 1968. Esse acontecimento desencadeou confrontos entre civis e forças policiais em várias partes do Rio de Janeiro. Nos dias seguintes, manifestações sucederam-se no centro da cidade, todas reprimidas com violência, até culminar na missa do dia 4 de abril, quando soldados a cavalo investiram contra estudantes, padres, repórteres e populares.

Nesse cenário, tradicional lugar de manifestação populares e democráticas desde os primeiros anos da República, ocorreram diversos outros atos contra o regime militar e a favor da redemocratização e do retorno dos direitos fundamentais usurpados no período. Usaremos essa abordagem para estabelecer contrapontos com as transformações urbanísticas que ocorreram desde então e as relações que existem hoje com esses locais. Quais sujeitos se apropriam ainda hoje desse lugar como palco de suas manifestações políticas, quais os tipos de sujeitos compõem essa paisagem humana hoje, quais usos esses lugares têm.

2.2 O flunar na cidade: mapeando memórias e fontes

Guardo relação relativamente recente com os lugares selecionados. Nascido e criado em subúrbio da Leopoldina, na metrópole carioca, passei a visitar o Centro da cidade com frequência somente no final dos anos de Ensino Médio – próximo à maioridade, portanto. Embora uma das minhas primeiras lembranças de infância remeta justamente ao Centro do Rio: entre cinco a seis anos de idade, meu avô materno, Sr. Ilario, me levou para assistir a um desfile cívico em comemoração à Independência, num feriado de sete de setembro. Talvez pela magnitude do evento em si, talvez pela lembrança de um calor implacável, lembro que após a parada ainda fomos passear pela região. Paramos na Praça Tiradentes para beber água,

⁴⁴ Esse templo católico teve sua construção finalizada em 1887, e desde 1938 é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

⁴⁵ Também localizado na região central do Rio de Janeiro, tradicional local de encontro de militantes de esquerda e de movimentos sociais.

aproveitar a sombra e aguardar o ônibus da linha 313 (Praça Tiradentes-Penha) que nos levaria de volta para casa. O garotinho Vinícius ficou ali aqueles instantes observando o casario antigo ao redor, o monumento no meio da praça, os grandes teatros (Carlos Gomes e João Caetano).

Durante a graduação em História, e superados o preconceito e os receios em circular pelas ruas do Centro (“violento”, “perigoso”, “ermo”), pouco a pouco fui descobrindo as relações que esses locais guardavam com a História do país e com múltiplas memórias, apropriações e disputas que os envolvem ao presente. Foi muito mais um movimento pessoal, o conhecer o Centro do Rio, do que acadêmico ou profissional. Nos anos de graduação, muito pouco ou quase nada havia de estímulo em, como futuros historiadores e professores de História, conhecer e se apropriar desses lugares. Recentemente, no entanto, ao retomar a carreira de historiador e a docência, passei a perceber a potência educativa desses lugares e procuro desde então não mais dissociar ensino de História e a relação dos cidadãos com o patrimônio à sua volta.

Como professor-pesquisador, voltei ao local para uma atividade de flunar no dia 10 de julho de 2019, em busca de aprimorar minha sensibilidade e coletar fontes. O exercício do flunar, ao desavisado, pode parecer fácil e simples – ser andarilho na cidade por algumas manhãs, tardes ou noites que seja. Caminhar de modo ocioso, despretenso, despreocupado, sem rumo. Atualmente, o ato de flunar enfrenta a velocidade das informações num contraponto flagrante, mas não somente ele. As demandas socioeconômicas de uma sociedade inserida de modo periférico no capitalismo global – o que torna dramático o processo de neutralização das mais simples e afetuosas ações humanas, aliadas às tecnologias atuais – em especial a popularização do uso de *smartphones*, tornam o simples ato de observar a cidade algo estranho ao nosso cotidiano.

Como Walter Benjamin disse: perder-se na cidade requer instrução⁴⁶. Em particular na cidade do Rio de Janeiro, flunar é uma ação de ir na contramão, remar contra a maré, revolucionário até. A notória ausência de segurança pública nos intimida um pouco nessa tarefa. Nossa constatação inicial, portanto, é que flunar pelo Rio de Janeiro é um ato de romper com todas essas barreiras que de pronto se apresentam.

A proposta de roteiro pedagógico pela região do Centro da cidade do Rio de Janeiro nos leva a caminhar por essas ruas, praças e avenidas que quase sempre não são lugares de caminhadas despretenso. Apressadas sim, a maior parte das vezes. Centro nervoso do

⁴⁶ BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 73.

sistema de transportes coletivos do estado, polo empresarial, comercial e de serviços, o Centro do Rio de Janeiro tem essa dimensão de espaço público de observação pouco explorado por seus próprios moradores. Curiosamente, ainda que de maneira tímida, se comparada a outras regiões da cidade, essa atividade é protagonizada por turistas, conforme pudemos perceber durante nossas andanças.

Começamos nossa jornada de flunar pelo prédio onde funcionou a antiga sede do DOPS-RJ, na Rua da Relação. O prédio está numa área que sofreu intervenções urbanísticas recentes, por conta da construção de um grande empreendimento da Petrobrás, praticamente vizinho ao local. Há no entorno também alguns prédios residenciais de grande porte, algo não muito comum no Centro do Rio. Observadas pelo lado de fora, as fachadas aparentam visualmente bom estado de preservação. Na rua ou no calçamento ao redor de todo o edifício, não há placas informativas sobre o prédio nem sobre as memórias que têm relação com ele, sejam quais forem as narrativas que podem evocar essas memórias. É um edifício cujo uso atravessa diferentes temporalidades, embora nosso recorte aqui seja o da ditadura civil-militar brasileira entre 1964 e 1985. Existe uma pequena placa na sacada principal, amarela com letras pretas, onde se lê: “Museu da Polícia Civil, 1912. Espaço histórico e cultural. Em restauração”. O uso desse prédio é o centro de uma disputa entre as forças de segurança do Estado do Rio de Janeiro e os movimentos sociais que reivindicam seu uso como centro de memória e lugar de consciência.

Numa tarde de inverno, com céu azul e temperatura agradável na cidade, não vimos qualquer sinal de obra de restauro, nem na parte externa, tampouco na parte interna. Todas as janelas estão fechadas. Na calçada, há alguns veículos policiais estacionados; ao lado do prédio funciona uma delegacia de polícia que faz divisa com a lateral do terreno do DOPS. Talvez exista a possibilidade de acesso à parte externa do terreno do prédio entrando justamente por essa delegacia ao lado. Fui mais de uma vez aos portões do prédio na tentativa de ver alguém com que pudesse conversar para tentar fazer uma visita ao interior da edificação, mas não havia ninguém. A única possibilidade de acesso, pedindo auxílio ou autorização na delegacia de polícia, não me animou naquela tarde. Tarefa anotada para a próxima investida ao local.

Seguimos pela Rua dos Inválidos para chegar à Praça da República. Contornando-a, no sentido do tráfego viário, passando pelo Hospital Municipal Souza Aguiar, alcançamos o prédio do Superior Tribunal Militar. Com a fachada preservada, sua arquitetura se destaca entre os muros do hospital vizinho e um conjunto de pequenos estabelecimentos comerciais. Há duas portas de serviço e a portaria principal. Todas fechadas. Calçada estreita. Trânsito

intenso de pessoas. À esquerda da porta principal, uma placa em bronze a cerca de dois metros de altura do meio-fio dá informações superficiais sobre a edificação. Sabemos, com o auxílio da ferramenta Google Maps, que os fundos da edificação fazem divisa com o estacionamento do hospital e com a Clínica Odontológica do Exército; esta última tem a entrada principal pela Rua Moncorvo Filho. Dirijo-me até lá. Há uma militar e um militar do Exército em frente à portaria. Identifico-me. Digo que sou professor pesquisador e que tenho interesse em visitar o interior do prédio do Superior Tribunal Militar, cuja entrada é pela Praça da República, 123, mas que é vizinho de terreno da atual clínica. Jovens e solícitos, ambos atentos à minha explicação pedem pra eu repetir. Repito. A mulher diz que nunca ouviu falar do STM. Nem sabia que ali tinha funcionado esse órgão. Seu colega de trabalho, bastante jovem, faz coro. Ambos dizem que sequer sabiam qualquer coisa para informar sobre horário de funcionamento, visitação ou acesso e que nunca viram o prédio aberto.

Perguntei se a clínica havia tomado algum espaço desse prédio, se houve algum tipo de reforma ou anexação. Ambos responderam que não houve. Pergunto se me autorizam a entrar para ao menos ver a parte dos fundos do prédio. Eles negam. Dizem que o acesso é somente para quem vai se consultar e se restringe ao atendimento odontológico. Fazem isso sem rispidez ou coisa do tipo. Insisto, digo que preciso por conta de uma pesquisa acadêmica sobre as Forças Armadas no Rio, que serei breve. Eles gentilmente dizem não ser possível e me aconselham a tentar ver algo pelo acesso do estacionamento do hospital, pelo outro lado.

Atravesso a Rua Moncorvo Filho. Imediatamente em frente está o prédio da Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro, nosso terceiro ponto de interesse. É reta final do semestre letivo. Pouco movimento. Alguns jovens do sexo masculino trajando terno e gravata na portaria. Todos brancos. No saguão do centenário edifício, me dirijo ao balcão da recepção, em frente à suntuosa escadaria de mármore branco, já um pouco desgastado. É minha primeira vez nesse lugar. Pergunto ao funcionário, um rapaz negro de meia idade, com uniforme que faz alusão a forças de segurança e vigilância, onde fica a sala do Centro Acadêmico. Ele franze a testa. Diz que não sabe. Explico que é a sala onde fica a representação dos estudantes. Falo o nome: procuro o CACO – Centro Acadêmico Cândido de Oliveira. Ele lembra e me explica que fica no andar térreo, perto da cantina.

Vejo uma placa de bronze à direita do acesso, ainda no saguão, deixo pra observá-la na volta. Passo por um estreito corredor e me perco. Há muitas pequenas portas e não vi de pronto a cantina. Deixo-me perder. Vago alguns instantes no pequeno saguão interno que dá vista para os três andares superiores. Paredes brancas. Portas de vidro. Bebedouros. Pouco movimento.

Uma central de fotocópias, a sala da associação atlética dos alunos da Faculdade de Direito com uma estudante sentada num sofá lá dentro. Acho-me. Vejo a cantina e entro num pequeno acesso que dá num espaço como um refeitório, um pequeno pátio. Outras portas e numa delas tem um papel colado escrito “Centro Acadêmico”. A porta está entreaberta e há uma pessoa lá dentro. Entro e vejo que é uma jovem estudante. Apresento-me e explico a razão de estar ali. A sala está uma bagunça: móveis velhos, estantes com livros desarrumados, um busto em tamanho real sobre um arquivo de aço. Ísis, a estudante que me recebeu, explica que há alguns documentos que pertencem ao CA que podem ser interessantes para mim, mas que estão na casa de um colega que ficou com a missão de “preservá-los”. Falo com ela que me interessa também por vestígios materiais que podem estar por ali. Ela me diz que não sabe de nenhum. Prontifica-se a me dar o seu contato para que eu possa conversar com os membros da atual gestão do CA para que possamos trocar informações. Agradeço e fico feliz com o leque de possibilidades que se abre, de forma inesperada e amistosa. Na saída, vejo a placa mencionada: uma alusão à gestão do octogenário da Faculdade Nacional de Direito em 1996, apenas.

Retornando à Praça da República, sigo à esquerda rumo à Avenida Presidente Vargas. Ao me deparar com a paisagem cultural que se impõe à minha gente, mudo de planos. Iria para a Estação D. Pedro II, da Central do Brasil, e resolvo ficar um tempo parado na Avenida, defronte ao binômio Central do Brasil – Comando Militar do Leste. Na chave do roteiro, a proposta é pensar a Central como palco de manifestações democráticas no período 1964-1985. Naquela hora, me fez mais sentido pensar na interessante oposição que o conjunto à frente me levava à reflexão. O tamanho das instalações do Comando Militar do Leste. Na sua frente, o Panteão ao Duque de Caxias, considerado herói da Pátria, não obstante o tanto de sangue de compatriotas indígenas que tenha sido vertido por seu intermédio. Dois espaços que evocam memória tão antagônicas referentes ao período da ditadura civil-militar e que não havíamos pensado nas reflexões teóricas como potência na promoção da polifonia de versões e atores sociais durante o percurso do roteiro.

Sobre o Colégio Pedro II, evoco as lembranças da data da realização do roteiro dentro do evento Do Chão à Janela da Escola. A instituição é palco de hoje de inúmeros eventos promovidos por seus alunos e pelo corpo de servidores que trazem importantes discussões para a comunidade escolar. Nossa visita à época foi em especial na biblioteca, localizada no segundo piso, onde encontramos a professora aposentada de Língua Portuguesa Helena Godoy, que era docente na época dos tempos de exceção. Muitos objetivos ali ajudam a trazer muitos sujeitos e muitas memórias. Com relação especificamente ao nosso objeto de estudo, no entanto, não existe uma placa ou outro marco físico de associação imediata. Na biblioteca

estão os registros. A própria revista da associação docente, cujo catálogo está disponível à consulta, traz em mais de um número artigos de eventos em homenagem aos estudantes do Colégio que foram perseguidos e presos políticos. Nesse espaço, quando olhamos hoje crianças e adolescentes que são o público efetivo da instituição, podemos perceber o quanto a ditadura foi terrivelmente implacável. É chocante fazer a analogia de um daqueles adolescentes ali hoje em meio às atividades do grêmio estudantil ou no ir e vir de seu cotidiano escolar com os alunos que, nessa mesma faixa etária, foram perseguidos políticos, que andavam por esses mesmos corredores, com esse mesmo uniforme. É uma comparação que leva a uma pausa de reflexão mais sensível.

Nosso último ponto é a Candelária. Ponto de encontro de diversas manifestações políticas no passado e no presente, a região passou por uma profunda reforma urbanística por conta da realização dos Jogos Olímpicos de 2016 no Rio de Janeiro. A área em frente à entrada da Igreja de Nossa Senhora da Candelária virou um passeio público. Nos fundos, esquina das Avenidas Presidente Vargas e Rio Branco, agora transita o moderno veículo leve sobre trilhos (VLT). Mesmo com toda essa recente intervenção, existem poucas informações sobre o local visíveis aos transeuntes. Há uma placa, em mau estado de conservação, com informações técnicas sobre o prédio da igreja. Na parede lateral em granito rústico já desgastado, um piche em letras pretas: “– milícia, + educação”.

Procurei pelas marcas da Chacina da Candelária. Traído pela péssima memória, fui à calçada imediatamente em frente à portaria principal e nada vi. Pensei logo que tivessem apagado aquele doloroso, porém necessário registro. Atravessei para o pequeno largo em frente à entrada principal do templo, onde fica o chafariz. Estavam lá. Em tinta vermelha já bastante desgastada, as silhuetas dos oito cidadãos brasileiros covardemente assassinados em 1993. Fotografei rapidamente porque o local estava bem deserto no dia. Procurei pela cruz com os nomes dos mortos na chacina e não a encontrei. Vi algumas pessoas passeando pelo local. Fiquei ali durante algum tempo apenas olhando, dei uma volta ao redor da igreja, pensando o quanto é difícil ao próprio carioca ter acesso à leitura e ao conhecimento dos patrimônios e das narrativas que a cidade tem potencial para contar e o quanto a educação tem a contribuir nesses percursos, não somente para o povo do Rio de Janeiro, mas para todos aqueles que passam por esta cidade, hoje e no futuro. É lembrar para que não se repita e a busca por memória, justiça e verdade.

3 TESSITURA DE PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE HISTÓRIA

O preparo das aulas é etapa rotineira da dinâmica de trabalho de nós, professores. Optar por determinadas estratégias metodológicas, tipos de abordagem de acordo com cada turma, cada local em que a aula será ministrada, de acordo com a localização territorial da unidade de ensino e até mesmo com cada educando que estará presente, participando e sendo sujeito ativo na experiência da aprendizagem em sala de aula.

Sabemos, entretanto, que, por mais que seja habitual e indispensável a atividade docente, essa tarefa de preparar as aulas não é tão simples. Cada vez mais os sistemas de ensino, da iniciativa pública ou privada, destinam menos tempo para as atividades referentes ao planejamento dos professores. Nós precisamos nos desdobrar entre aulas e atividades de avaliação e de planejamento. Isso sem contar as não raras condições precárias de trabalho e de remuneração muito aquém daquilo que seria justo numa sociedade que efetivamente valorizasse os profissionais da educação⁴⁷.

Não obstante todos esses fatores, seguimos na tarefa de realizar nosso trabalho da melhor forma possível. Optamos por abordar conteúdos sensíveis aos educandos, como, por exemplo, o estudo das ditaduras de segurança nacional no século XX no Cone Sul da América Latina, em especial no Brasil, através de métodos que fujam um pouco da abordagem comumente usada de aulas expositivas com resolução de exercícios de fixação dos conteúdos por escrito. As oficinas pedagógicas se mostram um bom caminho a ser trilhado, porque, partindo da análise de fontes, de recursos de mídia e das próprias experiências e trajetórias dos educandos, por exemplo, o tema sensível se tornou um presente em seus cotidianos, um tema que vem despertar, mais do que polêmicas revisionistas, interesse pela sua investigação, suas raízes e sua historicidade.

Ampliamos as possibilidades de ensino da história da ditadura civil-militar brasileira para além dos ambientes de educação formais ao propor o roteiro pedagógico pelo Centro da cidade do Rio de Janeiro com foco no patrimônio referente aos espaços de recordação sobre o período, bem como suas possibilidades de leitura pelos educandos, analisando junto com eles quais eram os grupos sociais envolvidos, quais as disputas de memória que podem emergir ao

⁴⁷ Em pesquisa de 2018 da Varkey Foundation, instituição filantrópica britânica que tem como objetivo melhorar padrões globais de educação, sobretudo para crianças carentes, o Brasil ficou em último lugar dentre 35 países pesquisados em relação à percepção de valorização dos professores. Ver: <https://www.varkeyfoundation.org/media/2787/2013globalteacherstatusindex.pdf>.

percebermos marcas, vestígios materiais ou discursos plurais e até mesmo antagônicos de testemunhas que podem ser mobilizadas em meio a esse caminhar revelador sobre a cidade e sobre esses lugares.

Essa proposta pedagógica tem como finalidade proporcionar aos educandos possibilidades de conhecer esses patrimônios, relacioná-los a memórias e a conteúdos curriculares no caso de educandos da educação formal (em especial na disciplina de História) e a diferentes formas de construção de discursos e narrativas. Também pretendemos, ao focar a centralidade dos educandos nesse processo de construção de conhecimento, provocar e ativar apropriações e significações com relação à temática dos Direitos Humanos e à produção de registros sob diversas formas (escritos, iconográficos, audiovisuais) que sedimentem esse conhecimento.

3.1 Oficina 01: Direitos Humanos para Humanos Direitos?! Que História É Essa?!

A Oficina 01 foi pensada a partir do planejamento de aulas para o 3º ano do Ensino Médio regular, especificamente os conteúdos curriculares relativos à geopolítica mundial pós-Segunda Guerra Mundial. Ela foi desenvolvida e posta em prática em sala de aula como atividade de fixação da aprendizagem relativa à temática do mundo Pós-Guerra - criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948 e de contextualização com questionamento do que tivemos de avanços ou retrocessos tantos anos depois, em nível global, nacional ou local.

Nesse contexto de uso escolar, o resultado percebido baseado na participação dos alunos é que, mesmo na atualidade, a sociedade pouco conhece o conjunto de trinta artigos que compõem a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e que são considerados hoje os Direitos Humanos. Além disso, segundo os estudantes, a grande maioria dos artigos não é respeitada, na esfera local, nacional ou mundial. Como exemplos mais comuns de desrespeito os alunos citam a fome, a falta de moradia e a falta de acesso à segurança e à educação.

A utilização da oficina na dissertação como atividade de abertura da sequência didática tem como objetivo incutir no grupo no conceito de Direitos Humanos, mapeando-os. Em nosso entendimento, seria um procedimento adequado, na medida em que no roteiro pedagógico serão apresentadas discussões relativas a conceitos como suspensão da ordem democrática, censura, repressão, desaparecimentos forçados e cerceamento das liberdades

individuais, dentre outros que serão evocados pelas leituras possíveis sobre o patrimônio material selecionado.

Portanto, em primeiro lugar na sequência didática, optamos por conceituar e problematizar a ideia de Direitos Humanos para que, também a partir dessa premissa, tanto a cidade quanto o patrimônio, possam ser explorados no roteiro pedagógico – nossa segunda etapa.

Oficina 01 – Direitos Humanos para Humanos Direitos?! Que História é essa?!

Tema: Conhecendo a construção da ideia de Direitos Humanos na História e na atualidade.

Análise documental: Serão analisados:

- a) A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução 217 da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948;
- b) A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- c) O Programa Nacional de Direitos Humanos de 2010. Este projeto metodológico em formato de oficina será de natureza inter, trans e multidisciplinar. O(A) professor(a) de História recorrerá ao conhecimento que as e os participantes já possuem sobre seus saberes ancestrais e locais e, no âmbito do saber escolar, de disciplinas como Produção de Texto, Geografia e Sociologia. Portanto, os(as) educandos(as), ao se deparar com cada um dos conceitos fundamentais propostos a seguir, mediante estímulos, informações, debates e ressignificações que poderão surgir no decorrer da oficina, irão utilizar seus conhecimentos prévios na produção de materiais críticos de sua autoria para o desenvolvimento das atividades propostas.

Conceitos fundamentais: Direitos Humanos; Cidadania; Desigualdade social; Minorias sociais.

Duração da oficina: Sugerimos que a oficina tenha duração de 90 a 120 minutos. Dentro do contexto escolar, seriam dois tempos de aula (de 40 a 50 minutos, como é usual) subsequentes. Ainda sobre seu uso como parte de uma proposta dentro do componente curricular tradicional de História, com temática correspondente a conteúdos que se trabalham no 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, para melhor adequação e aproveitamento da oficina, deseja-se que nas aulas anteriores os conteúdos trabalhados em sala já proporcionem aos alunos: justificar a Segunda Guerra Mundial como consequência da expansão militarista posta em prática pelas potências nazifascistas; identificar as questões de ordem nacionalista em meio ao conflito; analisar desdobramentos políticos da Segunda Guerra Mundial; problematizar a

criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no jogo diplomático internacional a fim de evitar novos conflitos globais e a suposta autodestruição da humanidade.

Para utilização da oficina por grupos formados por educandos jovens e adultos provenientes de cursos de graduação, pós-graduação, organizações da sociedade civil ou mesmo independentes de qualquer tipo de vinculação organizacional, acreditamos que seus conhecimentos prévios sejam matéria-prima suficiente e necessária para iniciar as atividades propostas.

Estrutura da Oficina 01

Objetivos	Estratégias/Metodologia	Recursos	Atividades
<p><u>I – Objetivos gerais:</u> Ao final da Oficina 01, o(a) educando(a) deverá ser capaz de:</p> <p>1. Compreender que os Direitos Humanos são um conceito historicamente construído.</p> <p><u>II – Objetivos específicos:</u> Ao final da Oficina 01, o(a) educando(a) deverá ser capaz de:</p> <p>1. Mapear os grupos sociais alvo das resoluções da Declaração Universal dos Direitos Humanos;</p> <p>2. Diferenciar os vários pontos de vista e de opiniões numa sociedade democrática em relação a questões de ordem política, econômica ou social, de discurso de ódio, preconceito, racismo, misoginia e homofobia.</p> <p>3. Identificar na atualidade e em sua vida cotidiana o quanto a promoção, a conscientização e a valorização dos Direitos Humanos contribuem para uma sociedade menos desigual.</p>	<p>Introdução ao tema da Oficina. Exposição dialogada, lembrando brevemente os conceitos históricos fundamentais que elencamos como pressupostos para nossa discussão: os desdobramentos da Segunda Guerra Mundial, a criação da ONU em 1948 e a Guerra Fria dentre outros que possam surgir durante o diálogo proposto.</p> <p>Tempestade de ideias: “Direitos Humanos”. A palavra é dada aos(às) educandos(as) para se manifestarem com o que sabem sobre o tema.</p> <p>Exposição dialogada, com esquematização no quadro branco: Breve cronologia da ideia de Direitos Humanos na História. 1) O cilindro de Ciro – século VI a.C.; 2) A Petição de Direito do parlamento inglês em 1628; 3) O processo de Independência dos Estados Unidos em 1776; 4) A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão durante a Revolução Francesa.</p> <p>Exibição do vídeo <i>O que são Direitos Humanos?</i>, com duração de 9’34”, disponível no sítio: br.youthforhumanrights.org/what-are-human-rights.html (acesso em fev. 2018).</p>	<p>Quadro branco e canetas para quadro branco; Material didático de apoio com os trechos das fontes em folha A4 preparado pelo professor; Projektor multimídia.</p>	<p>Análise conjunta do preâmbulo (parte) e do Artigo I da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); Análise conjunta do artigo 1º da Constituição da República Federativa do Brasil, parágrafos I, II, III, IV e V (1988). Análise conjunta dos cinco eixos orientadores do Programa Nacional de Direitos Humanos, da Secretaria Nacional de Direitos Humanos (2010). Análise conjunta da charge de Angeli para o jornal <i>Folha de S. Paulo</i>, de 03/03/2013, via projetor multimídia (ver anexo). Análise conjunta do mapa global de participação das mulheres na política. Disponível no sítio: https://ipu.org/resources/publications/info-graphics/2017-03/women-in-politics-2017 (acesso em fev/2018). Através do projetor multimídia (ver anexo). Dinâmica - Jogo dos direitos: as trinta resoluções da DUDH serão disponibilizadas individualmente em formato de cartas de jogo. Os(as) educandos(as) divididos(as) em grupos ao seu critério escolherão algumas cartas (que estarão com o texto virado para baixo) sem saber a qual(is) direito(s) da DUDH elas se referem para discutir entre si e com os grupos, <i>a posteriori</i>, se esse(s)</p>

		direito(s) é(são), respeitado(s) e observado(s) segundo o critério de recorte escolhidos por eles mesmos.
<p>Sugestões para a Oficina 01:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deve ser realizada preferencialmente antes da realização da segunda etapa da sequência didática, ou seja, da realização do roteiro pedagógico. - Poderá ser acompanhada de atividade de caráter qualitativo (sem nota ou conceito) e parte de uma avaliação processual – dentro da sequência didática em que a Oficina 01 está inserida e do conjunto do qual fazem parte o roteiro pedagógico (e suas interfaces com plataformas digitais) e a Oficina 02. - Trabalho multi, inter e transdisciplinar, utilizando conhecimentos previamente adquiridos pelos(as) educandos(as). - Proposta de avaliação: elaboração de material audiovisual – vídeos, fotografias, histórias em quadrinhos ou cartum – no qual os(as) educandos(as), individualmente ou em grupos de até quatro, registrem situações próximas da sua realidade que denunciem a violação de Direitos Humanos. Todas elas deverão vir acompanhadas de um pequeno texto de cinco a dez linhas com comentários feitos pelos(as) educandos(as). Após a entrega dos materiais ao professor, e sua posterior avaliação e validação, as reflexões documentadas serão compartilhadas. - Objetivo dos registros: Evidenciar para os(as) educandos(as) que os Direitos Humanos são para todos os seres humanos e que no nosso cotidiano existem diversas situações onde a promoção e o respeito aos Direitos Humanos devem ser observados, respeitados e promovidos por todos. 		

Conteúdo do material de apoio em folha A4:

Fonte 1: *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**Preâmbulo**

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo;

Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos Direitos Humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do homem comum;

Considerando ser essencial que os Direitos Humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra tirania e a opressão;

Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações (...).

Artigo 1º. Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Fonte 2: *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada pela Assembleia Nacional Constituinte em 5 de outubro de 1988

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Artigo 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos diretamente, nos termos desta Constituição.

Fonte 3: *Programa Nacional de Direitos Humanos*, instituído pelo Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 e atualizado pelo Decreto nº 7.177, de 12 de dezembro de 2010, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

O Programa Nacional de Direitos Humanos tem como eixos orientadores:

- I - Interação democrática entre Estado e sociedade civil.
- II - Desenvolvimento e Direitos Humanos.
- III - Universalizar direitos em um contexto de desigualdades.
- IV - Segurança Pública, acesso à justiça e combate à violência.
- V - Educação e cultura em Direitos Humanos.
- VI - Direito à memória e à verdade.

Figura 2 - Charge de Angeli



Nossa avaliação é de que esse tipo de atividade pedagógica encontra grande receptividade junto aos educandos, uma vez que foge ao modelo tradicional de abordagem desse tipo de conteúdo. É interessante também que percebamos a leitura realizada por eles sobre as fontes, uma vez que na oficina elas são usadas como meio para a construção da aprendizagem e não como um fim em si mesmas. Dessa forma, o tratamento da fonte é realizado com muitas possibilidades: quem as escreveu? Em que época? Com quais objetivos? Na atualidade, essa fonte é conhecida? Quem são os grupos da sociedade que são *cobertos* por esses direitos? E quais não têm acesso a essas necessidades? Por quê?

São muito caros para nós esses tipos de questionamento que normalmente aparecem ao instrumentalizarmos os educandos para esse debate, seja através das fontes, dos recursos midiáticos ou mesmo ao propormos as leituras possíveis de como essas questões são tratadas (ou não são tratadas) naquela realidade específica à qual o educando e a escola ou a localidade da escola estão inseridos. São oportunidades pelas quais experienciamos uma genuína construção coletiva de conhecimento.

Figura 3 - Realização da Oficina 01 com turmas do 2º ano do Ensino Médio no Colégio Nossa Senhora da Assumpção, em São Francisco, Niterói, como parte do Projeto Raízes 2019



Figura 4: Roda de conversa, seguida da Oficina 01, com turmas do 2º ano do Ensino Médio no Centro Educacional Santa Mônica, unidade Cascadura, Rio de Janeiro, 2018.



3.2 O roteiro pedagógico (Re)Conhecendo Espaços de Consciência. Trilhas da Ditadura no Centro do Rio

A proposição do roteiro experimenta e apura o desenvolvimento de olhares outros para lugares cotidianos de um número significativo de pessoas que utilizam esses espaços ou por eles fazerem parte do seu caminho diário, até mesmo para aqueles que não estão familiarizados com essa territorialidade. Evocar memórias de temas sensíveis é sempre algo doloroso e que precisa ser elaborado com cuidado para que os objetivos elencados possam ser atingidos. Ao percorrer lugares de marcos de memórias da ditadura civil-militar, fomentaremos a discussão e análise sobre: o que são Direitos Humanos? O que é um Estado de exceção? Como garantir que direitos sejam respeitados? Como estimular nos educandos a percepção de que eles podem ser autores durante todo o processo de execução do roteiro, ao valorizar os olhares, as necessidades, as apropriações que cada um dará para o patrimônio que está sendo apresentado? Como propiciar ferramentas para que tal experiência seja significativa, compartilhada e apropriada? Propomos que essas memórias possam produzir mais memórias, o que não é tarefa simples e exige alguns procedimentos, como predisposições e seleções.

Nossos pontos de interesse, os patrimônios, expressam individual e coletivamente um recorte temporal onde há uma latente disputa de memória na história do Brasil e estão repletos de subjetividades. Em sua tese de doutorado, Mário Chagas abordou de forma extensa, sem abrir mão de um viés poético, três grandes “demiurgos” que se destacaram na organização museal da nossa nação: Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro construíram orientações museológicas particulares, e Chagas faz um excelente trabalho apresentado à contribuição de cada um nesse sentido, bem como o engajamento deles por meio da Educação Patrimonial. Na introdução do seu trabalho – antes de esmiuçar o legado dos três apaixonados por museus citados –, desenvolvendo o “enigma do chapéuzinho preto”, o autor atribui ao grande poder que o patrimônio tangível e o intangível podem ter no contexto da Educação Patrimonial, “as imagens e as coisas concretas podem ser instrumentos de mediação ou âncoras de memórias, emoções, sensações, pensamentos e intuições” (CHAGAS, 2003).

Essa dialética constante proposta por Chagas entre o patrimônio, ou seja, os elementos que têm forte apelo como marcos de memória e os esquecimentos, depende, segundo sua teoria, das relações entre o espaço musealizado e a imaginação criadora. Tomando como base suas palavras, seríamos levados a concluir que o sucesso didático da atividade que trouxemos

como proposta estaria vinculada também à imaginação e ao engajamento de todos os agentes envolvidos nesse processo, educandos e professores, uma vez que

agarrar a memória depende do poder de uma imaginação criadora, uma vez que ela (a memória) não está inerte na coisa, mas na relação que com ela (a coisa) pode-se manter, assim também as palavras e as ideias opacas aqui alinhavadas, para agarrar, minimamente, a complexidade, a opacidade e mesmo as contradições do meu objeto de estudo, dependem da relação com o leitor (CHAGAS, 2003, p. 27).

A participação efetiva e a apropriação pessoal das leituras desses locais pelos participantes do roteiro são de fundamental importância para a experiência didática que estamos propondo. Manoel Luiz Salgado Guimarães (2012), relatando a dinâmica das visitas feitas a um museu da antiga República Democrática Alemã, esclarece que os visitantes são convidados a tornarem-se “visitantes/historiadores”; o objetivo dessa ação dialoga com a meta do nosso trabalho, que visa uma interação dos agentes envolvidos nesse roteiro pedagógico. O fazer histórico vai ganhando corpo a partir de uma reflexão crítica proposta pelo docente e trocada com os discentes. Por todo o percurso, o visitante é cativado pela possibilidade de escrever a história com base em lembranças e memórias que parecem, assim, se confundir com a própria ideia de História (GUIMARÃES, 2012).

Sabemos que esse fazer histórico que subjaz à Educação Patrimonial, assim como as memórias e esquecimentos eleitos nessa produção científica e didática, não será uma atividade isenta, ao contrário. Relações de poder, tensões, disputas por memórias, memórias outras marcarão as narrativas desenvolvidas, o que tornará a experiência do roteiro ainda mais potente e rica. Andreas Huyssen (2014) argumenta que toda e qualquer narrativa é necessariamente seletiva, implicando de forma passiva ou ativa algum esquecimento, o que deixaria em aberto a possibilidade de a História ser contada de outra maneira. Cita o caso da Argentina, que, entre lembranças selecionadas e historicamente construídas pós-1983, preparou o cenário político para o processo de redemocratização. Isso definitivamente não ocorreu no Brasil. De acordo com Huyssen, “a memória da ditadura foi crucial para o sucesso da transição para democracia argentina” (HUYSEN, 2014).

A escolha dos pontos de interesse do roteiro pedagógico levou em consideração dois aspectos principais:

- a) sua existência na cidade e sua distribuição no espaço urbano;
- b) os diferentes grupos da sociedade com os quais se relacionam. Somaram-se a esses, outros aspectos que também consideramos relevantes, os quais também iremos citar.

Não há na cidade do Rio de Janeiro um equipamento cultural – museu, centro de memória – referente ao passado autoritário republicano – sim, pois a República já foi fundada sob golpe militar em 1889. Além disso, houve o golpe de Vargas e seu governo autoritário; portanto, entendemos que as memórias referentes ao passado de governos autoritários na cidade são anteriores à ditadura civil-militar que teve início com o golpe de 1º de abril de 1964. Outras memórias brasileiras já avançaram, embora de formas distintas e com muitos percalços, no sentido de ao menos reconhecer a necessidade de sítios que dialoguem e promovam consciência sobre esse passado ditatorial, como São Paulo, Belo Horizonte⁴⁸ e Petrópolis⁴⁹. É importante sublinhar o papel das instituições governamentais como promotoras e agentes desses tombamentos, mediante políticas públicas, projetos de lei e financiamentos. O próprio caso da cidade de São Paulo é emblemático nesse sentido:

O prédio onde hoje funciona o Memorial da Resistência, em São Paulo, abrigou o Departamento Estadual de Ordem Política e Social (Deops), de 1942 a 1983, e foi tombado em 1999 para preservar a memória do período de repressão política. Os trabalhos foram desenvolvidos pelo Fórum Permanente dos Ex-Presos e Perseguidos Políticos do Estado de São Paulo, com apoio de colaboradores e instituições culturais e do Arquivo Público do Estado de São Paulo. Segundo seu *site*, o programa Lugares de Memória é uma das linhas programáticas do Memorial da Resistência de São Paulo, tendo por objetivo o inventário e a sinalização dos lugares de memória da resistência e repressão política no estado (CUREAU, 2015, p. 116).

Apesar de não patrimonializados com esse fim, existem muitos espaços na cidade do Rio de Janeiro já identificados e mapeados relativos à memória da ditadura civil-militar. Grande parte desse trabalho de indexação e mapeamento, inclusive correlacionando os lugares a seus usos dentro dos aparatos de cerceamento de direitos, foi feito pela Comissão Estadual da Verdade do Rio de Janeiro. Nosso desafio foi selecionar alguns desses lugares, com base em sua proximidade geográfica, já que a proposta é de que o roteiro e seja feito a pé. A escolha de lugares muito distantes entre si inviabilizaria a proposta. Portanto, escolhemos oito lugares com sete pontos de parada que totalizam um percurso a pé de pouco menos de três quilômetros.

⁴⁸ O tombamento da antiga sede do Departamento de Ordem Política e Social da capital mineira ocorreu em 2015 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (Iepha-MG), e em 4 de abril de 2018 o então governador do estado, Fernando Pimentel (PT), apresentou à Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais um projeto para transformar o local em Memorial dos Direitos Humanos Casa da Liberdade. Ver: <http://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2018-04/predio-onde-funcionou-dops-em-bh-dara-lugar-memorial-de-direitos>. Acesso em: set. 2019.

⁴⁹ O tombamento pela Prefeitura de Petrópolis ocorreu em 14 de dezembro de 2018. Ver: <https://g1.globo.com/rj/regiao-serrana/noticia/2018/12/16/casa-da-morte-no-rj-e-tombada-e-transformada-em-patrimonio-para-preservar-historia-da-ditadura.ghtml>. Acesso em: set. 2019.

O segundo fator predominante na seleção foram as relações que esses lugares estabeleceram e estabelecem ainda hoje com os mais diversos setores da sociedade. Não foi nossa intenção propor um roteiro que ficasse reduzido aos binômios perseguidores e perseguidos ou torturadores e torturados. Ao contrário, buscamos evidenciar as tensões que ocorreram de diferentes formas e sob diferentes camadas sociais e em diferentes direções: como os militares agiram com distintas forças de oposição – trabalhadores, políticos, esquerda armada, intelectuais, militares legalistas, movimentos sociais, movimentos estudantis (universitários e secundaristas), mulheres, religiosos, como esses grupos articularam diferentes estratégias de resistência, como diferentes instituições foram usadas pelos militares no aparato repressivo a serviço do Estado de exceção (a diplomacia, por exemplo), como o cidadão comum foi ou não atingido na sua vida cotidiana pelos atos institucionais.

Também devemos pontuar que a escolha dos lugares, todos na região do Centro, foi proposital. Para reunir um coletivo de pontos de múltiplas naturezas e usos, seja no passado ditatorial, seja no presente. Além disso, o Centro é aparelhado por uma rede de transportes públicos que facilitam a locomoção dos educandos até os pontos do roteiro: a Linha 1 do Metrô, a estação terminal Central do Brasil do sistema intermunicipal de trens urbanos, dezenas de linhas de ônibus municipais e intermunicipais, estações do veículo leve sobre trilhos (VLT carioca) e a proximidade com a estação Praça XV do terminal de barcas.

Por fim, uma intenção que também contribuiu para a escolha do trajeto do roteiro foi proporcionar uma visão sobre o Centro do Rio de Janeiro com outros olhos. A região tem uma vocação histórica de uso comercial-empresarial e é pouco explorada pelos moradores da cidade como lugar de contemplação. Em nosso caso, uma contemplação com fins memorialísticos e pedagógicos. Escolher a região central para realização do roteiro também é escolher mostrar ao educando, sobretudo o da própria cidade, como andar pelas suas ruas e avenidas, apropriando-se e ressignificando memórias e conhecimento de uma prática da promoção e defesa dos Direitos Humanos na atualidade.

O desenvolvimento da proposta pedagógica de confecção do roteiro reflete o nosso interesse pela recuperação da educação como função de formação na ação política, numa construção retórica que envolva a práxis (ação-reflexão-ação). Filiados a concepções freirianas, Assumpção e Leonardi (2007) escrevem sobre o papel político da educação: as experiências educativas devem ser capazes de provocar os olhares naturalizados e as explicações costumeiras, gerando provocações, reflexões, inquietude e indignação nos e com os sujeitos na perspectiva da construção da emancipação da espécie humana.

Um esboço desse roteiro começou a ser feito a título de trabalho final de curso da disciplina Educação Patrimonial e Ensino de História, ministrada pela professora doutora Carina Martins no segundo semestre de 2018. A realização do trabalho se deu em trios e, juntamente com as colegas de curso Juliana Silveira e Priscilla Damasceno, objetivamos um roteiro pedagógico por memórias sensíveis referentes aos marcos de violações de Direitos Humanos no Centro do Rio de Janeiro, desde o período colonial até os dias atuais. Selecionamos cinco pontos de interesse: o Cais do Valongo, os Jardins Suspensos do Valongo – esses dois relativos ao horror do tráfico, venda e comércio de populações negras escravizadas vindas de diversas regiões da África para o Rio de Janeiro; o Colégio Pedro II – campus Centro – sobre memórias da luta do movimento estudantil secundarista contra a ditadura civil-militar de 1964-1985; a região da Avenida Rio Branco, antiga Avenida Central – onde problematizamos a “política do bota-abaixo” para abertura da via pelo prefeito do então Distrito Federal Pereira Passos e a remoção forçada de centenas de famílias pobres da região; e a Igreja da Candelária – um local de consciência referente à luta por Direitos Humanos que atravessa múltiplas temporalidades, desde as manifestações pela democracia e contra o autoritarismo do governo militar até o massacre conhecido como Chacina da Candelária, de 1993, que se tornou um símbolo na defesa da dignidade da vida humana.

Tivemos oportunidade de executar esse roteiro, na prática, em vista do evento Do Chão à Janela da Escola, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na UERJ Maracanã, em outubro de 2018. Nosso roteiro foi um dos três selecionados para inscrições gratuitas aos participantes do evento que tivessem interesse. Realizamos o roteiro na tarde de 19 de outubro de 2018. Anteriormente, devido ao contato com o professor doutor Leonardo Brito, coordenador da Pós-Graduação em Ensino de História⁵⁰ do Colégio Pedro II, conseguimos contatar a professora aposentada Helena Godoy, ex-chefe do Departamento de Português e Literaturas. Helena ingressou como docente na instituição em 23 de abril de 1960, então com 22 anos de idade. Helena, aos 80 anos, após contato telefônico gentilmente aceitou receber o grupo durante o roteiro para compartilhar suas memórias relativas ao período no ponto de parada do Colégio Pedro II – campus Centro. Combinamos de encontrá-la na Biblioteca.

Obedecendo a todos os trâmites burocráticos de permissão de acesso ao campus aos partícipes do roteiro, a professora Helena nos encontrou ainda na portaria e juntos caminhamos até a Biblioteca. Lá, ela nos presenteou com o compartilhamento de algumas de

⁵⁰ Subordinado à PROPGPEC – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II.

suas memórias de forma imensamente generosa. Memória ávida e vívida, relatos riquíssimos em primeira pessoa e um testemunho de militância efetiva contra as perseguições sofridas no Colégio por estudantes, professores e funcionários durante os anos mais duros da repressão.

Depois, tempos sombrios: cerco policial na porta do colégio em busca de líderes estudantis, em dias de provas. Colégio dividido. Informantes misturados a alunos e professores criavam um clima de grande intranquilidade. Grêmios fechados. Atos institucionais proibindo reunião com mais de três pessoas. Não é difícil imaginar o impacto causado pelo golpe de 1964. Censura, perseguições, prisões e, a partir de 68, torturas e mortes. Alunos com militância no Grêmio ficaram marcados e sofreram toda espécie de arbítrio. (...) Os professores sofremos terríveis perseguições. Nós, de Português, tivemos sérios problemas. Não podíamos indicar livros de autores que tratassem de questões sociais, era muito “perigoso”(…) João Cabral, José Lins do Rego, Jorge Amado, Ferreira Gullar eram proibidos (GODOY, 2017, p. 61).

Essa conversa tão profícua com a professora Helena nos deu motivação adicional para continuarmos nos debruçando sobre a potência educativa desses espaços de educação não formais relativos ao período da ditadura civil-militar no Centro do Rio de Janeiro e suas infinitas possibilidades de articulações, memórias e relações com questões do tempo presente.

Figura 5 - Registro do relato da professora aposentada Helena Godoy, por ocasião da realização do roteiro pedagógico que fez parte integrante do evento Do Chão à Janela da Escola, promovido pelo PROFHISTÓRIA/UERJ em 2018, na biblioteca do Colégio Pedro II – campus Centro



No mês de julho de 2019, já realizado o trabalho teórico de pré-seleção dos pontos de interesse para o roteiro pedagógico desta dissertação, fizemos uma primeira incursão *in loco* por esses lugares.

Somente tivemos a oportunidade de refazer o roteiro, dessa vez planejado para realizar todos os pontos de parada, no mês de setembro de 2019. A professora doutora Carina Martins, numa das reuniões com seus orientandos, em fins do primeiro semestre letivo de 2019, gentilmente nos convidou para que efetivássemos o roteiro com a turma de graduação que ministraria o curso de Gestão e Educação Patrimonial no segundo semestre letivo junto ao curso de graduação em Arqueologia da UERJ campus Maracanã.

Aceitamos prontamente e a realização do roteiro foi agendada para 19 de setembro de 2019, uma quinta-feira, pela manhã. Começamos no ponto de encontro marcado com sete estudantes. No decorrer do trajeto, outros se juntaram ao grupo inicial, totalizando onze pessoas. Nove eram estudantes do curso de graduação em Arqueologia, uma estudante da graduação em Ciências Sociais e uma estudante de graduação em História.

No ponto de encontro, após nos apresentarmos, ficou evidente o quanto o grupo desconhecia a região central da cidade. Muitos se perderam até localizar o ponto de encontro, andando em círculos pelas ruas e avenidas adjacentes ou mesmo com muita dificuldade de se localizar na região. Questionados sobre sua proveniência, todos responderam ser ou moradores da cidade ou de cidades vizinhas do Grande Rio. Esse fato já nos chamou a atenção sobre o quanto os moradores do Rio de Janeiro desconhecem a própria cidade. Além disso, também nos intriga o quanto os cursos de graduação das áreas de humanidades parecem ainda não explorar de modo significativo os espaços de educação não formais e, principalmente, a dimensão educativa da cidade. Dizemos isso porque a maioria dos educandos informou ser ou concluinte ou estar próxima a conclusão de seus cursos. Mesmo assim, os relatos foram unânimes sobre o quanto oportunidades como essa do roteiro pouco lhes foram oferecidas durante sua trajetória acadêmica.

No primeiro ponto de parada, já uma constatação surpreendente: nenhum dos educandos sabia que ali funcionou durante décadas o Departamento de Ordem Política e Social. O funcionamento do local como estrutura do aparato autoritário estatal remete à Era Vargas; portanto, precede ao golpe de 1964. É interessante aqui apontar para a permanência de certas estruturas repressivas que foram institucionalizadas na ditadura varguista e que

permaneceram durante o período autoritário da ditadura civil-militar; algumas dessas estruturas – sejam físicas ou institucionais – permanecem até hoje⁵¹.

O prédio da Rua da Relação, 123, está fechado e há a placa na fachada principal, já mencionada aqui, que diz que o local está em processo de restauração e que em breve abrigará a sede do Museu da Polícia Civil. Procuramos mostrar aos educandos, pela placa, a evidência material da disputa pela memória daquele patrimônio, já que movimentos sociais como o Coletivo Memória, Verdade e Justiça RJ e o Ocupa DOPS reivindicam o tombamento do local para uso como sítio de consciência⁵². Outros entes de sociedade civil organizada se mobilizam nessa luta social para que, num futuro breve, haja um espaço para que a sociedade relembre para nunca mais permitir esses arbítrios novamente⁵³.

⁵¹ Atribuições e prerrogativas Polícia Militar são um exemplo.

⁵² Ver: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2015-06/ato-em-frente-ao-antigo-dops-do-rio-marca-dia-internacional-contr>. Acesso em: set. 2019.

⁵³ No dia 2 de setembro de 2019 foi realizada a audiência pública Por Espaços de Memória da Ditadura no Rio de Janeiro, na sede da Ordem dos Advogados do Brasil, no Centro do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.oabRJ.org.br/noticias/manutencao-espacos-memoria-ditadura-pauta-evento>. Acesso em set. 2019.

Figura 6 - Rua da Relação, 123. Prédio ocupado pelo DOPS durante o regime de 1964, futuro Museu da Polícia Civil



Fonte: Fotografia de Vinícius Ávila em 10 de julho de 2019.

A interação dos educandos nesse ponto do roteiro, por suas falas, permite-nos concluir que sim, eles conseguiram chegar ao entendimento de que há uma tentativa de invisibilização da memória da repressão referente àquele local e uma disputa de memórias e narrativas deflagrada, dada a intenção da Polícia Civil de não só silenciar como narrar outro tipo memória, a memória das autoridades policiais do Estado do Rio de Janeiro.

Andamos pela Rua dos Inválidos até chegar à Praça da República. Logo após passarmos pela entrada principal do Hospital Municipal Souza Aguiar, deparamo-nos com o edifício que abrigou a sede do Superior Tribunal Militar (STM) durante boa parte do período ditatorial. Procuramos analisar junto com o grupo de educandos, desde a calçada da Praça da República de frente para o prédio, os vestígios materiais da ocupação do STM naquele local. Num primeiro olhar, mais panorâmico, não há sinal algum disso. Em destaque, apenas o letreiro onde se lê: Odontoclínica Central do Exército, e o primeiro brasão da República, em alto-relevo e colorido, com a indicação: “15 de novembro de 1889 – Estados Unidos do Brazil”.

Atravessamos a rua para olhar desde a faixa de calçada muito estreita junto ao prédio, que tem como vizinho, e portanto sendo principal via de acesso de pedestres, a maior emergência médica da América Latina, uma pequena placa que faz alusão ao funcionamento do órgão da Justiça Militar ali. A placa de metal, contudo, está a cerca de dois metros de distância do piso da rua, longe do campo visual médio da maioria das pessoas; outro equipamento em que não há qualquer menção a visita pública. Grades fecham o portão principal e sua pequena reentrância com os três degraus de acesso à porta principal; nos portões laterais, cadeados e correntes guardam seu interior.

Destacamos também a importância desse equipamento dentro da territorialidade contra o golpe de 1964. A maior parte das manifestações populares contrárias aos golpistas, feitas por movimentos sociais, estudantes e intelectuais, partia da região da Candelária, marchando pela Avenida Presidente Vargas (sentido Estácio) até a altura da Central do Brasil, onde se encaminhavam para a esquerda (Praça da República) até chegarem em frente ao Superior Tribunal Militar. O lugar onde funcionava o mais importante órgão do judiciário nacional a partir de 1964 era o ponto final dos protestos contra os arbítrios da ditadura.

Trabalhamos com o grupo de estudantes a ausência de vestígios materiais, ao menos aparentes, das memórias desse lugar – quem imagina que ali, durante a ditadura civil-militar, foram julgados crimes de cidadãos comuns, como comerciantes, por exemplo, com base na jurisdição que previa que supostas práticas criminosas contra a economia nacional seriam da competência do STM? Outro destaque proposto para a reflexão junto ao grupo foi a cessão do prédio pela Justiça Militar ao Ministério da Defesa, especificamente ao Exército brasileiro, para uso de ao menos parte dessa edificação como serviço de saúde odontológica aos servidores públicos dessa força armada.

Poucos metros adiante, levamos o grupo até a Faculdade Nacional de Direito da UFRJ, onde funciona o Centro Acadêmico Cândido de Oliveira, o CACO. Antes, procuramos também explorar os vestígios materiais presentes da fachada do prédio e visíveis desde a rua. Nesse caso, pouco chamou a atenção além do estilo arquitetônico da edificação, que remete ainda ao período do final do Império.

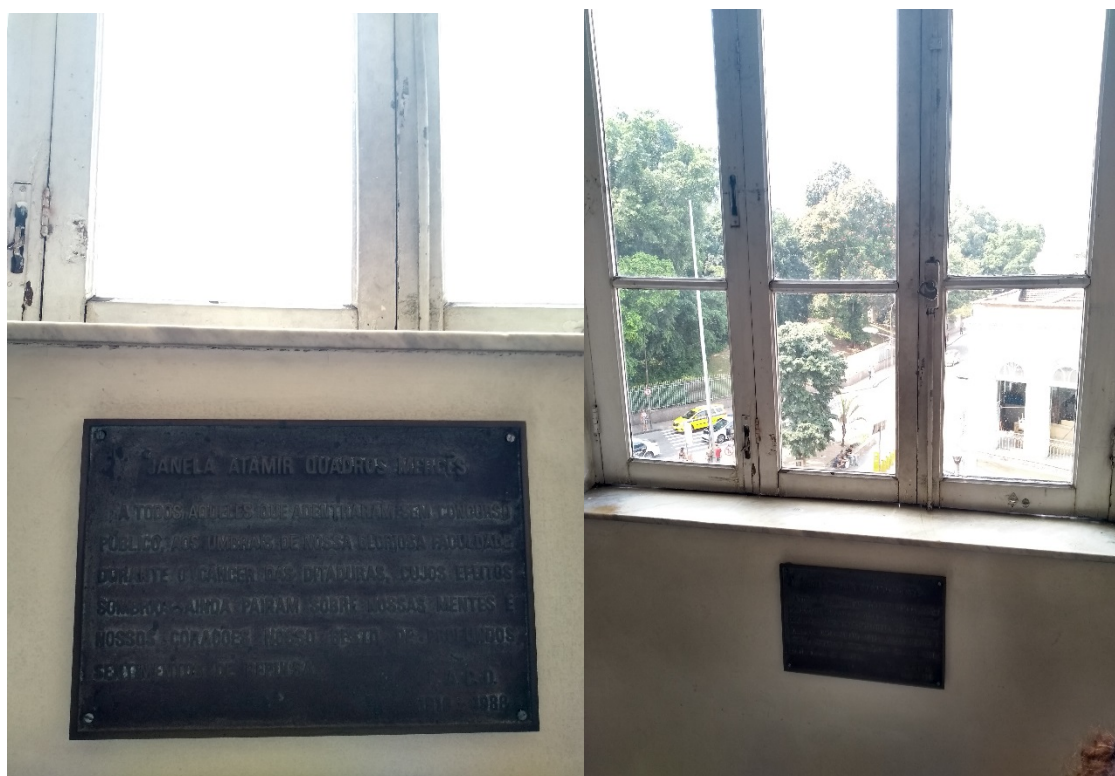
Já dentro do prédio, ainda no saguão de entrada, fomos recebidos pelo estudante de direito João Baggio, que também é membro da atual gestão do CACO. Chegamos ao João na visita que realizamos em julho de 2019, na qual conseguimos estabelecer um contato com estudantes que pertencem ao Centro Acadêmico. Na véspera da realização da visita, nos disponibilizaram o número do telefone celular do João e pudemos reafirmar a intenção de

visitar o local, as características do grupo de educandos e a previsão de horário de chegada e de saída.

A fala e a forma pelas quais o estudante nos recebeu e conduziu a visita pelas instalações do interior da Faculdade de Direito evidenciou que conseguimos estabelecer um diálogo que teve como resultado o que realmente esperávamos da ida a esse local: a exploração dos vestígios materiais existentes ali da ditadura e de outras temporalidades, a relação das corporalidades com os vestígios, a polifonia de versões e de diferentes grupos associados àquelas memórias. João conduziu o grupo pelo saguão, onde existem muitas placas, algumas delas referentes ao período da ditadura. O grupo de educandos interagiu com algumas dúvidas pontuais, principalmente com questões sobre os usos da edificação antes da ocupação pela Faculdade Nacional de Direito. João compartilhou também suas memórias de estudante da instituição com personagens que já haviam sido recebidos em eventos anteriores promovidos pelo Centro Acadêmico, dentre eles o episódio no qual o ex-estudante e advogado Ivan Proença se colocou, em 1968, entre os tanques que estavam na Rua Moncorvo Filho defronte à Faculdade Nacional, com a suposta intenção de atacar o prédio. Segundo o relato, a mediação de Ivan impediu que o local fosse metralhado.

Continuamos nossa visita pelo prédio até a Biblioteca Carvalho de Mendonça, fundada em 1905 e que conta com imagens e molduras de periódicos de época sobre o prédio, o movimento estudantil universitário e a luta contra o autoritarismo do governo. O último ponto de parada dentro do local, foi no pátio do terceiro andar, onde há um interessantíssimo vestígio material da ditadura na forma de uma (des)homenagem, um antimonumento: a placa da Janela Atamir Quadros Mercês, conforme pode ser visto na Figura 7.

Figura 7 - Saguão do segundo andar da Faculdade Nacional de Direito



Legenda: A nomeação de interventores para cargos do serviço público de carreira foi uma prática largamente utilizada durante a ditadura civil-militar. No ditado popular, "entrar pela janela" significa justamente isso: alguém que fora colocado numa posição sem ter cumprido os requisitos para ocupa-la. Na placa, lê-se: "Janela Atamir Quadros Mercês - A todos aqueles que entraram sem concurso público aos umbrais de nossa gloriosa faculdade durante o câncer das ditaduras, cujos efeitos sombrios ainda pairam sobre nossas mentes e nossos corações, nosso gesto de profundo sentimento de repulsa. CACO 1918-1988".

Fonte: Fotografia de Vinícius Ávila em 19 de setembro de 2019.

A Central do Brasil⁵⁴, que foi palco do discurso do então presidente João Goulart em 13 de março de 1964, foi nossa parada seguinte. A classe trabalhadora receberia a fala de Jango de forma bem diferente da percepção que tiveram as camadas conservadoras na cidade. Aqui nesse ponto específico do roteiro a disputa entre memórias, num primeiro momento, pode não parecer tão evidente. Chamamos a atenção dos educandos para as duas edificações que despontam com destaque na paisagem urbana, além da já mencionada Central do Brasil: o prédio do antigo Ministério do Exército, o Palácio Duque de Caxias, atual sede do Comando Militar do Leste e o Panteão de Duque de Caxias. Propusemos uma provocação entre expressões políticas conservadoras vistas nas manifestações no ano de 2018: as que na cidade do Rio de Janeiro ocorreram sempre nos dias de domingo na orla da Praia de Copacabana podem remeter à lógica que pautou a Marcha da Família com Deus pela Liberdade, uma

⁵⁴ A Estação Ferroviária Dom Pedro II, cujo prédio original foi construído em 1858, é tombada pelo Patrimônio Histórico Municipal (Decreto nº 6.057, de 23/08/86).

reação direta às propostas de reformas de base sugeridas pelo presidente Jango que foram interpretadas como de tendência comunista. Essa dimensão social do conflito, classe trabalhadora x classe alta, é característica de um tempo que tenta reparar e curar certas memórias sensíveis em disputa.

Vivemos em um tempo em que a memória se tornou, como nunca antes, um fator de discussão pública. Apela-se à recordação para curar, para acusar, para justificar. A recordação torna-se parte essencial da criação identitária individual e coletiva e oferece palco tanto para o conflito quanto para a identificação (ASSMAN, 2011, p. 20).

Em 2019, a região da Central foi palco novamente de manifestações populares contra a proposta de Reforma da Previdência e contra os cortes nas verbas para as instituições da rede federal de educação. Além disso, também procuramos chamar a atenção para os simbolismos e contrastes entre, por exemplo, o grande número de trabalhadores e trabalhadoras que hoje passa diariamente em frente ao Comando Militar do Leste sem ter ideia das coisas que ocorreram, como a articulação de operações e diligências contra opositores no período da ditadura, e que ainda ocorrem naquele opulento espaço.

Seguimos pela Avenida Marechal Floriano até chegarmos a uma das casas da diplomacia brasileira. O Palácio do Itamaraty⁵⁵ sediou, entre 1899 e 1970 – ano em que, finalmente, houve a transferência do órgão para Brasília –, o Ministério das Relações Exteriores. Não foi nossa intenção levar o grupo ao interior do prédio, porque não fizemos o protocolo de agendamento prévio para grupos maiores que dez pessoas e estávamos com o tempo de percurso já dilatado, tendo ainda dois locais para visitar nesse mesmo dia.

Entretanto, mesmo que de forma mais objetiva, procuramos evidenciar aos educandos que houve na cidade do Rio de Janeiro um aparato de colaboração diplomático e internacional a serviço da estrutura de repressão e censura aos cidadãos brasileiros durante a ditadura e que boa parte desse aparato institucional estava funcionando naquelas dependências.

Continuando o roteiro, visitamos as instalações do Colégio Pedro II – campus Centro⁵⁶. Procuramos pensar, junto com o grupo, como se organizou a militância dos alunos do CPII e dos estudantes secundaristas (de Ensino Médio) e universitários em geral e como professores e demais servidores da instituição se relacionaram com as intervenções autoritárias na instituição, dado o contexto delicado das perseguições políticas. Aqui buscamos problematizar, no nosso roteiro, quais motivações o regime militar vislumbrava

⁵⁵ Em estilos neoclássico e eclético, a construção de 1855 é tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

⁵⁶ Em estilo neoclássico, a construção de 1874 é tombada desde 1983 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

para promover um rígido controle e perseguição política dentro dessa instituição de educação básica e quais as relações desses movimentos no passado com a educação e os estudantes no Brasil de hoje, explorando rupturas, hipóteses, continuidades.

Em contato prévio por telefone com Leonardo Brito, professor titular do Departamento de História da instituição, combinamos que o grupo fosse recebido por ele. O professor Leonardo foi nosso orientador na especialização em Ensino de História do Programa de Pós-Graduação, concluída no ano de 2018, na qual esses estudos já estavam presentes, ainda que não em formato de roteiro pedagógico. Logo, ainda mais como um historiador também debruçado sobre a temática da repressão durante a ditadura civil-militar brasileira, acreditamos que sua fala, guiando o grupo num breve percurso proposto de cerca de vinte minutos dentro do colégio, seria de grande importância dentro do contexto do roteiro pedagógico.

O professor Leonardo recebeu o grupo no local combinado e disse que poderíamos ser recebidos pela professora aposentada Vera Cabana, que nesse dia estava presente na instituição dando uma entrevista a um pesquisador no Núcleo de Documentação e Memória (Nudom) do Colégio Pedro II – campus Centro. Ele nos levou até a sala no segundo pavimento do prédio centenário. Lá, além da professora Vera, também fomos recebidos pela bibliotecária Elisabeth. Após breves apresentações, de pronto a Sra. Elisabeth disse ao grupo, com relação à memória da ditadura, que o Colégio não havia sofrido maiores perseguições por parte dos militares no poder. Essa fala foi endossada e reforçada pela professora Vera. Numa fala espontânea e sincera, ao ser questionada sobre sua relação como docente da instituição na época da ditadura, ela nos disse que a perseguição política não atingiu diretamente servidores. Que servidores que tinham vínculos com a instituição teriam sido afastados – por meio de exonerações ou de aposentadorias compulsórias, devido a atividades outras que não as que exerciam no colégio: atividades sindicais, cargos de liderança em outras empresas públicas. Como ocorreu, segundo ela, com o vice-diretor Roberto Accioli. Esse discurso nos apresentou um contraponto às memórias que esperávamos que fossem ser evocadas naquele local, basta lembrar aqui a conversa que tivemos, já mencionada, com a professora Helena Godoy, também da instituição e que também foi testemunha do período da ditadura no colégio, que foi em sentido completamente diferente.

Além de relatar com veemência as causas extramuros que, segundo ela, teriam levado aos expurgos no colégio, sua fala também indicou que ela, como docente efetiva, teve relação respeitosa e amigável com os professores e demais funcionários interventores nomeados pelo governo ditatorial; que era necessário, para o bom funcionamento do colégio, de suas atividades

e para o bem-estar de todos, que essa diplomacia fosse exercida e efetivada da melhor e mais natural forma possível. E, segundo ela, o foi. Aqui ficou bem claro para nosso entendimento que a cada dia que o roteiro for efetivado, memórias distintas serão mobilizadas. Que o roteiro pode ser feito por vários grupos, em diferentes ocasiões e mobilizações distintas ocorrerão, dando a cada feitura de roteiro uma especificidade própria e única.

Devido ao avançado do horário e com a previsão de término já muito ultrapassada (já estávamos havia quase três horas fazendo o roteiro), resolvemos, de comum acordo com o grupo, encerrar as atividades ali no Colégio Pedro II nesse dia, sem visitar o último ponto de interesse – a região da Candelária.

Figura 8 - Professora Vera Cabana, ao centro. O grupo foi recebido no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II – campus Centro



Fonte: Fotografia de Vinícius Ávila.

Finalizaríamos o percurso do roteiro na região onde está a Igreja de Nossa Senhora da Candelária⁵⁷, conversaríamos sobre eventos que guardam relação com esse lugar, como o

⁵⁷ O templo católico teve sua construção finalizada em 1887; desde 1938 é tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

velório do estudante Édson Luís, as manifestações que aconteceram nos dias seguintes à morte do estudante, contrárias aos golpistas. Além disso, podemos passar por outras temporalidades e trazer a informação sobre as manifestações pelas eleições diretas – a Campanha das Diretas Já –, como o marcante comício da Candelária, em 10 de abril de 1984. Usamos essa abordagem e estabelecemos possibilidades de contrapontos como, por exemplo, as transformações urbanísticas que ocorreram desde então e as relações que existem hoje com esses locais. Quais sujeitos se apropriam ainda hoje desse lugar como palco de suas manifestações políticas, quais tipos de sujeitos compõem essa paisagem humana hoje, quais os usos que esses lugares possuem.

Figura 9 - Região da Candelária em três momentos



Legenda: à esquerda, na Passeata dos 50 mil, em julho de 1968; em 1993, em protesto após a Chacina da Candelária; e, em 2019, a mesma calçada. Direitos, apagamentos e memórias. Montagem de Vinícius Ávila.

Fontes: Arquivo Nacional, *Correio da Manhã*, PH FOT 02007.110; Flickr; fotografia de Vinícius Ávila, junho de 2019.

Nossas impressões sobre a realização da atividade foram muito positivas. Durante o caminho do roteiro, incentivamos os educandos em alguns momentos para que se manifestassem com dúvidas, apontamentos e testemunhos. Obtivemos como resposta o fato de o roteiro estar sendo tão revelador que não seria necessária ainda mais intervenções por parte deles, visto que a

experiência do caminhar, do relevar as memórias, os conflitos deflagrados e as múltiplas versões estava deixando-os muito satisfeitos com a condução da atividade.

Outro ponto de destaque é que concluímos que a atividade demanda um planejamento bastante cauteloso. Desde o agendamento do horário de início, o ponto de encontro do grupo para o início da caminhada, as condições meteorológicas para a realização da atividade até a possibilidade de entrar com o grupo em alguns desses pontos, realizar contatos prévios para proporcionar que, durante essas visitas, outras pessoas possam dar testemunhos sobre suas relações com esses locais e as memórias que guardam, em especial sobre a ditadura. Isso requer antecedência, planejamento, conversas prévias e instruções (como tempo de visita, natureza da atividade, natureza do grupo de educandos que realizará a visita) a essas pessoas convidadas a dividir ideias e opiniões com o grupo. Mesmo assim, estamos sujeitos a infinitas intervenções: começar a chover, aumento de temperatura, educandos que chegam depois do início da atividade e posteriormente se juntam ao grupo inicial, impossibilidade de entrar nos locais previamente programados, mudanças de última hora com relação aos *anfitriões* com quem conversamos previamente para que nos recebessem em algum espaço.

Tais colaborações, diálogos e encontros, entretanto, tornam única cada realização do roteiro. Por mais que todo o planejamento possa ser sempre o mesmo, o fato de mudar o grupo de educandos, de horários e dias da semana poderem variar, as pessoas que estarão nos locais para que se programe a breve visita mudarem, cada roteiro sempre será diferente – e isso só reforça a potência educativa desse tipo de proposta na construção de múltiplas possibilidades de apropriação e construção de saberes.

3.3 O uso do Instagram como recurso digital de apoio, repositório imagético e iconográfico e coletivização das experiências do roteiro

Tivemos também a ideia de desenvolver um recurso de mídia digital que pudesse ao mesmo tempo promover interatividade entre diferentes sujeitos e servir como uma espécie de base de dados, de documentos e de imagens que dialogassem com nossa proposta de roteiro. Vimos no Instagram a ferramenta de que necessitávamos para sua implementação⁵⁸. O Instagram é uma rede social que privilegia a linguagem visual como

⁵⁸ Segundo sua própria descrição, o Instagram é “uma forma simples, divertida e criativa de capturar, editar e compartilhar fotos, vídeos e mensagens com os amigos e familiares”. Essa rede social foi lançada em outubro de

forma de comunicação e troca entre os sujeitos que fazem uso recorrente dela. O objetivo é incentivar que os participantes do roteiro registrem em fotografias suas impressões sobre usos e desusos desses patrimônios e sua relação com a cidade e a sociedade hoje e posteriormente enviem à conta do Instagram que será o destino de compartilhamento das imagens feitas no roteiro pedagógico; assim, promoveríamos o protagonismo do educando nesse processo de apropriação da experiência vivida, a valorização da multiplicidade de interpretações sobre a memória do período e de outros contrastes e leituras que certamente surgirão.

Atualmente, a internet é o recurso tecnológico mais utilizado, sendo manuseado por pessoas de todas as idades e condições sociais. Moran (2007) considera que a internet está entre as principais ferramentas digitais de democratização, pois por meio dela é possível explorar inúmeras potencialidades. Da mesma forma, Kenski (2007) indica que, dentre as inúmeras tecnologias existentes hoje, a internet proporcionou a articulação entre pessoas que estão conectadas em diferentes locais ao mesmo tempo, sendo a rede mundial de computadores um espaço possível de integração e articulação.

Alguns exemplos nos serviram de inspiração, pois, na condição de usuário da rede social, já seguíamos perfis vinculados a instituições, projetos de pesquisa e movimentos sociais que propunham perspectivas de uso semelhantes aos que pretendíamos. O perfil @riodemarielle, por exemplo, surgiu em 2018, feito por alunos de graduação em História na UERJ, como trabalho para a disciplina de Estágio Supervisionado II, orientado pela professora Carina Martins Costa. Os alunos foram encorajados a produzir materiais sobre memórias na cidade e, em virtude do brutal assassinato da vereadora Marielle Franco, ocorrido no Rio de Janeiro meses antes, alguns estudantes resolveram criar nessa rede social um perfil colaborativo de intervenções artísticas (e espontâneas) nas cidades sobre a vereadora. Em setembro de 2019, o perfil contava com mais de 600 seguidores e mais de 50 publicações com fotos de intervenções em cidades como Olinda, São Paulo, Petrópolis e Lisboa.

Outro perfil no Instagram que nos inspirou foi desenvolvido pela estudante de graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) Anita Natividade Carneiro. Ela desenvolveu um conjunto de materiais digitais relativos às memórias da ditadura civil-militar em Porto Alegre/RS, “no intuito de abordar essa

temática na Educação Básica, a partir do uso de tecnologias de comunicação e informação”. O perfil @caminhosdaditadura_poa teve início em 2016 e conta com imagens de lugares relacionados ao período ditatorial na capital sul-rio-grandense. Em setembro de 2019, o perfil possuía mais de 130 postagens e contava com mais de 1.300 seguidores.

Entretanto, antes de lançarmos o perfil na plataforma digital, foi necessário um trabalho prévio de pesquisa de imagens relevantes que tivessem ligação com os pontos de interesse do nosso roteiro pedagógico. A pesquisa das imagens se deu por consulta digital ao acervo do Arquivo Nacional, principalmente o jornal *Correio da Manhã*, ao acervo digitalizado do jornal *O Globo* (Agência O Globo) e do sítio digital da biografia do político Vladimir Palmeira⁵⁹. A intenção era criar um pequeno estoque de imagens que pudessem ser periodicamente compartilhadas com os seguidores do perfil. Para cada imagem selecionada redigimos um pequeno texto, no formato de verbete, com informações sobre o contexto retratado na imagem, informações técnicas a respeito da edificação – ano de construção, estilo arquitetônico etc. – e a forma como aquela imagem de arquivo se relacionava com nossas intenções educativas.

Mas não só de imagens de arquivo e acervo se constituiu esse banco de imagens prévio. Quando fomos *flanar* por esses lugares para pensar a operacionalização do roteiro, nossas próprias relações com cada um desses lugares e nosso olhar sobre eles, aproveitamos para capturar registros fotográficos atuais desses locais. Após tantas andanças, tantos caminhos e descaminhos percorridos pela região selecionada, escolhemos o nome @trilhasdaditadura.cidaderio para batizar o nosso perfil no Instagram. Pensamos em algo que abarcasse a natureza de um percurso a pé relativo ao período da ditadura, especificamente na cidade do Rio de Janeiro.

Nossa primeira postagem foi no dia 30 de agosto de 2019, um registro da Passeata dos Cem Mil, de janeiro de 1968, na região da Cinelândia. Utilizamos como estratégia de atrair a atenção de outros internautas o uso de marcadores digitais de signos, chamados *hashtags*. Operar essa marcação é simples: basta no corpo da mensagem, em qualquer local – nós o fizemos sempre ao final de cada texto/verbeta – a inserção do caractere “#” antes do termo ao qual se deseja vincular a busca. Por exemplo: “#patrimonio”, “#direitoshumanos”, “#ensinodehistoria”, sempre em letras minúsculas e ignorando

⁵⁹ www.vladimirpalmeira.com.br; acesso em julho de 2019.

espaçamentos entre palavras e acentos gráficos. Cada postagem é acompanhada de um pequeno verbete explicativo e descritivo.

Pensando na receptividade a um maior número possível de usuários e democratizar ao máximo o ensino de História referente à ditadura civil-militar brasileira, também nos preocupamos em lançar mão de um recurso de descrição de cada uma das imagens do perfil para pessoas portadoras de deficiência visual. Assim, cada imagem compartilhada conta com uma descrição detalhada de seus aspectos físicos aparentes, antecedidas pelos marcadores “#pracegover” e “#pratodosverem”. Afinal, tornar os bens culturais acessíveis é eliminar barreiras físicas, sociais, naturais ou de comunicação, seja no equipamento e no mobiliário urbanos, seja nas edificações, nos espaços culturais, no transporte público ou nos meios de comunicação (MIRANDA; NOVAIS, 2015).

Figura 10 - Imagem capturada – reprodução da internet, em 30 set. 2019



Figura 11 - Imagens capturadas – reprodução da internet, em 30 set. 2019



Fonte: Instagram, perfil @trilhasdaditadura.cidaderio

A experiência da construção desse tipo de material foi positiva. Em pouco menos de dois meses, a página atingiu mais de 150 seguidores. Além disso, a maioria das interações é positiva, no sentido de historicizar patrimônios que os seguidores, com demonstrações de espanto e entusiasmo, imaginavam que existissem na cidade do Rio de Janeiro. Na outra via, como administrador da página, nossa interação com outros perfis que também pensam as questões dos Direitos Humanos no Rio de Janeiro, no Brasil e no mundo, o ensino de temas sensíveis, a produção de materiais que explorem de formas diferentes e criativas possíveis a Educação Patrimonial também enriquece nossa experiência como professores-pesquisadores deste e para este tempo.

3.4 Oficina 02 – Já que É pra Tombar, Tombei

Na maioria das vezes, e para a maior parte dos estudantes da Educação Básica, a discussão de questões relativas ao patrimônio histórico material e cultural está distante de sua

realidade. Como proceder para aproximar tais questões desse público, adaptando linguagens e didatizando a relevância dessa temática para sua realidade? Explorando as possibilidades de construção de ações e de materiais pedagógicos baseadas na relação entre os sujeitos, os patrimônios (e suas escolhas), a História, a memória e os Direitos Humanos. A Oficina 2 foi pensada nesses sentidos. O título vem da música da *rapper* paulistana Karol Conka. Na linguagem popular, sobretudo entre adolescentes e jovens, “tombar” pode significar cair, ceder, perder, ficar por baixo em alguma situação, como em “não vou tombar nessa semana de provas, estudei muito!”. Fizemos uma analogia lúdica do tombar metafórico que aparece no significado popular da música com a questão dos tombamentos patrimoniais. Quem escolhe o que é para ser ou não tombado? Esses patrimônios tombados remetem às memórias de quais pessoas? Pertencentes a quais grupos sociais?

Oficina 02 – Já que É pra Tombar, Tombei

Tema: Patrimônios, ressignificação e valorização das memórias e dos saberes locais.

Análise documental: Serão analisadas:

- a) Carta das Cidades Educadoras – Declaração de Barcelona (1990);
- b) Sítio *on line* do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Esse projeto metodológico em formato de oficina será de natureza inter, trans e multidisciplinar. O(A) professor(a) de História recorrerá ao conhecimento que as e os participantes já possuem previamente sobre seus saberes ancestrais e locais e, no âmbito do saber escolar, de disciplinas como Produção de Texto, Literatura Brasileira, Língua Portuguesa, Geografia, Filosofia e Sociologia. Além disso, caso anteriormente à realização da Oficina 02 tenha sido realizado o roteiro pedagógico proposto, os educandos e as educandas poderão e deverão ser estimulados a mobilizar essa experiência e suas interfaces *on line*. Logo, durante a realização da Oficina 02, eles irão mobilizar diferentes formas de apropriação de conhecimento para a produção da atividade final proposta.

Conceitos fundamentais: Patrimônio; memória; história local.

Duração da oficina: Sugerimos que a oficina tenha duração de 90 a 120 minutos. No âmbito de seu uso dentro do contexto escolar, seriam dois tempos de aula (de quarenta a cinquenta minutos, como é usual) subsequentes. Acreditamos que a oficina possa encontrar base em diferentes componentes dentro da estrutura curricular tradicional da disciplina de História. Alguns exemplos são a história local ou regional e a história das culturas indígena e

afrodescendente no Brasil. Dessa forma, sua utilização poderia ocorrer em qualquer série, do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

Para utilização dessa oficina com grupos de educandos jovens e adultos, provenientes de cursos de graduação, pós-graduação, organizações da sociedade civil ou mesmo independentes de qualquer tipo de vinculação organizacional, acreditamos que seus conhecimentos prévios (independente de terem participado das outras etapas da sequência didática – Oficina 01 e/ou roteiro pedagógico) sejam suficientes e necessários para sua participação e realização da atividade final proposta.

Estrutura da Oficina 02

Objetivos	Estratégias/Metodologia	Recursos	Atividades
<p>I – Objetivos gerais: Ao final da Oficina 02, o educando deverá ser capaz de:</p> <p>1. Compreender que, como cidadão ativo, inserido numa sociedade desigual, é sujeito de sua própria História.</p> <p>II – Objetivos específicos: ao final da Oficina 02, o educando deverá ser capaz de:</p> <p>1. Reconhecer, em sua própria realidade, lugares, experiências e sujeitos dignos de reconhecimento.</p> <p>2. Valorizar a sua comunidade/bairro/região.</p>	<p>Introdução ao tema da Oficina. Provocação: “Olhando com atenção à sua volta, no seu cotidiano, se você pudesse dar destaque a um lugar especial, qual ou quais lugares seriam esses? Por quê?”. Debate.</p> <p>Exposição dialogada sobre patrimônio. “Vocês conhecem o Iphan?”.</p> <p>“E quem é que decide o que pode/deve ser tombado?”. Debate.</p> <p>Exibição do videoclipe da cantora Karol Conka, com participação de Tropkillaz (Kondzilla), “Já que é pra tombar, tombei” (2015). 3’42”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=LfL4H0e5-Js</p>	<p>Projeter multimídia</p>	<p>Análise conjunta dos patrimônios mais destacados/ conhecidos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) No mundo; b) No Brasil; c) No Rio de Janeiro; d) Que se relacionam com os Direitos Humanos e/ou com memórias sensíveis. <p>Análise conjunta: “O que se vê a partir das janelas da escola?”.</p> <p>Análise conjunta dos trechos selecionados da Carta das Cidades – Declaração de Barcelona (1990) e do <i>site</i> do Iphan.</p>

Sugestões para a Oficina 02:

- Deve feita preferencialmente após a realização da segunda etapa da sequência didática, ou seja, da realização do roteiro pedagógico;
- Atividade de caráter qualitativo (sem uma nota ou conceito) e parte de uma avaliação processual – dentro da sequência didática em que a Oficina 02 está inserida e do conjunto do qual fazem parte o roteiro pedagógico (e suas interfaces com plataformas digitais) e a Oficina 01.
- Trabalho multi, inter e transdisciplinar, utilizando conhecimentos previamente adquiridos pelos(as) educandos(as).
- Proposta de atividade avaliativa: elaboração de material físico m papel, cartaz, cartolina etc. Redigido em forma de texto descritivo, poema, história em quadrinhos, ou desenho, no qual o(a) educando(a) escolha três marcos patrimoniais e faça, a partir dessa seleção, um pequeno roteiro sobre esses lugares. O roteiro deverá ter um tema, uma breve descrição das motivações que levaram a essas escolhas e os nomes de cada um dos lugares/experiências escolhidos. Ao final, todos poderão apresentar seus roteiros uns para os outros.
- Objetivo dos registros: promover entre os(as) educandos(as) outras leituras possíveis para dignificar suas trajetórias dentro do local no qual estão inseridos. Coletivizar e potencializar experiências positivas com relação aos seus trajetos de vida. Encorajá-los a olhar a cidade com outros e novos olhares.

Fonte 1: Carta das Cidades – Declaração de Barcelona (1990)

Introdução

Hoje mais do que nunca a cidade, grande ou pequena, dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. De uma forma ou de outra contém em si mesma elementos importantes para uma formação integral.

Uma cidade será educadora se oferecer todo o seu potencial de forma generosa, deixando-se envolver por todos os seus habitantes e ensinando-os a envolverem-se nela.

Com efeito, a cidade dispõe de um extenso leque de iniciativas educadoras, de origem, intenção e responsabilidades diversas. Ela dispõe de instituições de educação formal, de meios de intervenção não formais com objetivos pedagógicos preestabelecidos, assim como propostas ou experiências que surgem de forma aleatória ou nascem de critérios comerciais. E, ainda que o conjunto das propostas apresente algumas vezes contradições ou evidencie desigualdades já existentes, elas encorajarão sempre a aprendizagem permanente de novas linguagens, oferecerão oportunidades de conhecer o mundo, permitirão o enriquecimento individual e a partilha de forma solidária.

Fonte 2: Música “Já que é para tombar, tombei”. Artista: Karol Conka, com participação de Tropkillaz (Kondzilla). Letra: Karol Conka. 2015.

Já que é para tombar, tombei

Baguncei a divisão, esparramei
Peguei sua opinião, 1-2 pisei
Se der palpitação, não dá nada, conta até três
Negrita de Lacaia Carla que samba no *bass*

Se quiser conferir, vem cá, pra ver se aguenta
Miro muito bem, enquanto você tenta
Enquanto *mamacita* fala, vagabundo senta
Mamacita fala, vagabundo senta

Depois que o alarme tocar
Não adianta fugir
Vai ter que se misturar
Ou, se bater de frente, periga cair

Já que é pra tombar
Tombei (bang-bang) (2x)

Bau, bau, bauê
Bau, bau, bauê
Bau, bau, bauê
Tombar-bar, tombei (2x)

Se é pra entender o recado
Então, bota esse som no talo
Mas vem sem cantar de galo
Que eu não vou admitir

Faça o que eu falo
E se tiver tão complicado
É porque não tá preparado
Se retire, pode ir

Causando um tombamento (oh)
Também tô carregada de argumento (oh)
Seu discurso não convence, só lamento (oh)
Segura a onda, senão ficará ao relento (oh, oh, oh)

Depois que o alarme tocar
Não adianta fugir
Vai ter que se misturar
Ou, se bater de frente, periga cair

Já que é pra tombar
Tombei (bang bang) (2x)

Bau, bau, bauê
Bau, bau, bauê
Bau, bau, bauê
Tombar-bar, tombei

Bau, bau, bauê
Bau, bau, bauê
Bau, bau, bauê
Tombar-bar (é)

Já falei que é no meu tempo
As minhas regras vão te causar um efeito
É quando eu quero, se conforma, é desse jeito
Se quer falar comigo então fala direito (fala direito)

É no meu tempo
As minhas regras vão te causar um efeito
É quando eu quero, se conforma, é desse jeito
Se quer falar comigo então fala direito, fala direito

Depois que o alarme tocar
Não adianta fugir
Vai ter que se misturar
Ou, se bater de frente, periga cair

Já que é pra tombar
Tombei (bang bang) (2x)

Bau, bau, bauê
Bau, bau, bauê
Bau, bau, bauê
Tombar-bar, tombei (2x)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática do ensino de História sobre a ditadura civil-militar brasileira, com recorte especial voltado para a Educação em Direitos Humanos, esteve presente desde a idealização desta pesquisa. A questão do patrimônio, sobretudo como espaços de recordação no Centro da cidade do Rio de Janeiro, entretanto, foi o instrumento pelo qual efetivamos nossa proposta de intervenção pedagógica.

O desejo de nossa pesquisa voltou-se para a realização de um conjunto de ações que demonstrem que o direito à memória se configura numa necessidade política, jurídica e moral, na construção de narrativas mais justas, fundamento de uma educação voltada para os Direitos Humanos (SARLO, 2007), ancorada na constatação de que a cidade é um potente espaço educativo e que o direito à cidade implica subverter a forma como a cidade moderna foi criada (CHUECA, 2019).

Desse modo, esta pesquisa preocupou-se em apresentar relações possíveis entre áreas de conhecimento científico que estão, por vezes, à margem umas das outras, configurando campos de saber complementares, interdependentes ou de fronteira, tais como: autoritarismos, negacionismos e Direitos Humanos; História e memória; memória e esquecimento; patrimônio, lugares de memória e espaços de recordação; ensino de História, espaços de educação não formais e educação para os Direitos Humanos.

Nesse sentido, diante da ausência de espaços musealizados na cidade do Rio de Janeiro como lugar de memória da ditadura civil-militar, a proposta do roteiro pedagógico instrumentalizou a possibilidade de dar voz(es) a certas histórias e à polifonia de percepções, apropriações, e experiências relativas a essas histórias e ao conjunto de patrimônios materiais que elegemos, que até o momento haviam permanecido invisibilizadas.

Dentro dessa perspectiva, reflexões sobre a efetivação de sentido e construção de significância para os educandos são erigidas durante a realização do roteiro pedagógico, ao passo que os patrimônios mobilizados funcionam também como instrumentos de mediação entre diferentes tempos e mundos (CHAGAS, 2003).

Hoje, percebo que as experiências do trabalho em sala de aula com oficinas temáticas contribuíram sobremaneira para a análise do conjunto de práticas pedagógicas que foram propostas e para a escrita desta pesquisa como um todo. Ao longo das oportunidades que tivemos de promover oficinas que dialogassem tanto com determinados conteúdos curriculares, em especial o ensino da ditadura civil-militar brasileira, como com atividades

sobre Educação em Direitos Humanos, concluímos que nossos estudantes da Educação Básica carecem de estratégias formativas para sua Educação em Direitos Humanos. Nossas experiências sempre foram positivas nesse sentido ao instrumentalizar o corpo discente e lhes oferecer significância e atribuição de sentido prático em seu cotidiano; sejam quais forem as vertentes sociais nas quais esses educandos estão inseridos, os resultados são amplamente satisfatórios.

A experiência de selecionar pontos de interesse para a execução do roteiro pedagógico buscou privilegiar a centralidade dos educandos no processo de sistematização de experiências e a diversidade para identificar quais pontos de interesse se relacionam no passado com o período ditatorial e no presente com as questões e problemas de nosso tempo. Escolhemos lugares que serviram ao aparato estatal-institucional como centros de aprisionamento forçado, repressão, tortura, censura e perseguição política e policial; outros que podem mostrar como diferentes setores enfrentaram o autoritarismo, como universidades, escolas, ruas, praças e avenidas que foram palco de manifestações contrárias aos generais presidentes promovidas pelos mais distintos grupos sociais – estudantes, políticos, mulheres, religiosos, intelectuais; e como esses lugares, no tempo presente, nos permitem estabelecer diálogos e questões sobre a continuidade de violações de Direitos Humanos na cidade do Rio de Janeiro.

Os locais selecionados para roteiro pedagógico configuraram-se como instrumentos que viabilizaram a educação para as sensibilidades e para a promoção de novos olhares. Serviram como condutores para a investigação por parte de educandos de rastros e vestígios que pudessem mostrar permanências, rupturas, silenciamentos e disputas por memórias. Além disso, funcionaram como âncoras de memórias, sobretudo através de intervenções e contribuições dialogadas de convidados os quais, por meio de seus testemunhos, pluralizam a experiência na sua potência de dar voz a múltiplos sujeitos e versões. A práxis e a ação coletiva foram, portanto, constituintes da essência dessa proposta.

Diante desse tempo no qual somos impelidos a reafirmar pressupostos que (mal) julgávamos amalgamados no interior de nossa sociedade democrática, em que a luta pelo direito à memória, à verdade e ao direito de ensinar com plena liberdade, em que a violência simbólica e literal visa nos atingir e matar nossos sonhos, expectativas e esperanças na educação como ferramenta de mudança e transformação social, o chamamento é imperativo: a construção de uma cultura em Direitos Humanos exige tomada de consciência e a assunção de uma concepção do ser humano que permita uma práxis e uma mediação transformadoras da ordem vigente (ASSUMPÇÃO; LEONARDI, 2017, p. 93).

Tanto as reflexões teóricas quanto as atividades que propomos intentam auxiliar outros professores-pesquisadores em possibilidades de tessituras de propostas direcionadas para a Educação em Direitos Humanos. Desde uma perspectiva prática, mas capaz de estabelecer pontes com realidades locais e regionais que, por meio de ações coletivas e com a possibilidade de ocupações de espaços públicos das cidades – e, por que não, também do campo – possam promover o respeito, a diversidade, a defesa de práticas democráticas e a educação para o “nunca mais”.

REFERÊNCIA

ABRÃO, Paulo; TORELLY, Marcelo D. Mutações do conceito de anistia a Justiça de transição brasileira. **Revista de Direito Brasileira**, 2012.

ALBERTI, Verena. História e memória na sala de aula e o ensino de temas controversos. In: QUADRAT, Samantha Viz; ROLLEMBERG, Denise. **História e memória das ditaduras do século XX**. v. 2. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

ALMEIDA NETO, Antônio Simplício de; SIQUEIRA, Lucília Santos (Orgs.). **Direitos Humanos e cultura escolar**. São Paulo: Alameda, 2017.

ALMEIDA, Priscila Cabral. **Processos de construção de lugares de memória da resistência em Salvador: projetos, disputas e assimetrias**. Tese (doutorado). Escola de Ciências Sociais. Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais, Fundação Getulio Vargas. Rio de Janeiro, 2018.

AMARAL, Adriana; COIMBRA, Michele. Expressões de ódio nos sites de redes sociais: o universo dos *haters* no caso #eunãomereçoserestuprada. **Contemporânea – Revista de Comunicação e Cultura**, Salvador, v.13, nº 1, p. 294-310, maio/ago. 2015.

ARENDT, Hannah. O declínio do Estado-Nação e o fim dos Direitos do Homem. In: _____. **Origens do Totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil: nunca mais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

ASSMAN, Aleida. **Espaços da recordação: formas e transformação da memória cultural**. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.

ASSUMPCÃO, Raiane Patrícia Severino; LEONARDI, Fabrício Gobetti. A construção de uma cultura de Direitos Humanos na sociedade brasileira. In: ALMEIDA NETO, Antonio Simplício; SIQUEIRA, Lucília Santos (Orgs.). **Direitos Humanos e cultura escolar**. São Paulo: Alameda, 2017. p. 77-96.

BALESTRA, Juliana Pirola da Conceição. **O peso do passado: currículos e narrativas no ensino de história das Ditaduras de Segurança Nacional em São Paulo e Buenos Aires**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

BEZERRA DE MENESES, Ulpiano. Do teatro da memória ao laboratório da História: a exposição museológica e o conhecimento histórico. **Anais do Museu Paulista**. v. 2. São Paulo, p. 9-42, jan./dez. 1994.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Verbetes: Direitos Humanos. Dicionário de Política**. São Paulo: Editora UnB - Imprensa Oficial, 2004.

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

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: SEDH/PR, 2007.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos**. Brasília: SEDH/PR, 2010.

CALIXTO, Douglas. Educomunicação e redes sociais: caminhos para a cidadania em meio ao esgotamento do diálogo e à escalada de ódio. In: NAGAMINI, Eliana (Org.). **Práticas educativas e interatividade em Comunicação e Educação**. Ilhéus: Editus, 2016. p. 95-108.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_configuracao_uma_edh.pdf. Acesso em: jun. 2018.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em Direitos Humanos e formação de educadores. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, nº 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Declaração de Barcelona**. 2004. Disponível em: www.bcn.es/edcities/esp/carta/carta_ciudades.pdf. Acesso em: setembro de 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CATROGA, Fernando. **Memória, história, historiografia**. Coimbra: Quarteto, 2001.

CHAGAS, Mário de Souza. **Imaginação museal – museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro**. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012. Capítulo 7.

COSTA, Fernando Sánchez. La cultura histórica: una aproximación diferente a la memoria colectiva. **Pasado y Memoria**, Revista de Historia Contemporánea, v. 8, p. 267-286, 2009.

DE BAETS, Antoon. O impacto da Declaração Universal dos Direitos Humanos no estudo da História. **História da historiografia**, Ouro Preto, nº 5, p. 86-114, set., 2010.

_____. Uma teoria do abuso da História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 33, nº 65, p. 17-60, 2013.

ESTEVEZ, Alejandra. O que a memória da ditadura pode nos ensinar? Três propostas de atividades para uma Educação em Direitos Humanos. In: ASSIS, João Marcus Figueiredo et al. **Educação e memória: seguindo os percursos da história**. Fortaleza: Inesp, 2018.

FERNANDES, Ângela Viana Machado; PALUDETTO, Melina Casari. Educação e Direitos Humanos: desafios para a escola contemporânea. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, nº 81, p. 233-249, maio/ago. 2010. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: jun. 2018.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Angela de Castro. **1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FICO, Carlos. **O grande irmão: da Operação Brother Sam aos anos de chumbo. O governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Verdade e memória do passado; Memória, história, testemunho; após Auschwitz. In: _____. **Lembrar Escrever Esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006. p. 39-82.

GARCÍA CANCLINI, Néstor. O patrimônio cultural e a construção do imaginário nacional. **Revista do Patrimônio**, Brasília, v. 23, p. 95-115, 1994.

GODOY, Helena. O movimento estudantil no CPMI contra a ditadura: meninos, eu vi! **Educação em pauta – Revista da Associação de Docentes do Colégio Pedro II**, Rio de Janeiro, ano IV, nº 1, p. 60-64, ago. 2017.

GÓMEZ, José Maria (Coord.). **Lugares de memória: ditadura militar e resistências no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2018.

GÓMEZ, José Maria. Memória, justiça e Direitos Humanos: a propósito da herança das ditaduras militares do Cone Sul latino-americano. IN: SUSSEKIND, Elisabeth (Org.). **Memória e justiça**. Rio de Janeiro: Jauá/Museu da República, 2009.

GONZÁLEZ, M. Paula; PÀGES, Joan. Historia, memoria y enseñanza de la historia: conceptos, debates y perspectivas europeas y latino-americanas. **Revista Historia y memoria**, nº 9, jul./dez. 2014.

HEYMANN, Luciana Quillet. O *devoir de mémoire* na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos. In: GOMES, Angela de Castro (Org.). **Direitos e cidadania: memória, política e cultura**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2007.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Iphan/Museu Imperial, 1999.

HUNT, Lynn. **A invenção dos Direitos Humanos: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

HUYSSSEN, Andreas. **Culturas do passado-presente - modernismos, artes visuais, políticas de memória**. Rio de Janeiro: Contraponto/Museu de Arte do Rio, 2014.

HUYSSSEN, Andreas. Passados presentes. In: _____. **Seduzidos pela memória**: arquitetura, monumentos, mídia. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000. p. 9-40.

LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, nº 41, p. 13-42, jun. 2005.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: _____.; BOTTOMORE, Tom. **Cidadania e classe social**. 2ª ed. Brasília: Senado Federal, Centro de Estudos Estratégicos/Ministério da Ciência e Tecnologia, 2002.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “Mas não somente assim!” Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História. **Tempo**, Niterói, v. 11, nº 21, p. 5-16, 2006.

MEZAROBBA, Glenda. “**Entre reparações, meias verdades e impunidade: o difícil rompimento com o legado da ditadura no Brasil**”. Revista Internacional de Direitos Humanos, v. 7, n. 13, p. 7-26, dez. 2010.

MIRANDA, Sonia Regina. **Sob o signo da memória**: cultura escolar, saberes docentes, História ensinada. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.

MONTEIRO, Ana Maria. **Ensino de História**: entre história e memória. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf>.

_____. Tempo presente no ensino de História: o anacronismo em questão. In: GONÇALVES, Márcia; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luis; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV Editora, 2012. p. 191-214.

MOTTA, Márcia. História e memória. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, ano 16, nº 17, p. 179-200, 2003.

NEVES, Deborah Regina Leal. **A persistência do passado**: patrimônio e memoriais da ditadura em São Paulo e Buenos Aires. São Paulo: Alameda, 2018.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, nº 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Da sala de aula para a rua ou da rua para a sala de aula? Os movimentos inesperados da vida na cidade e a relação com o saber escolar. **História Hoje**, v. 3, nº 6, p. 121-137. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948.

PANDOLFI, Dulce. Anistia não é esquecimento. In: SUSSEKIND, Elisabeth (Org.). **Memória e justiça**. Rio de Janeiro: Jauá/Museu da República, 2009.

POLLACK, Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, nº 3, p. 3-15, 1989.

QUADRAT, Samantha. Operação Condor: o “Mercosul” do terror. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 28, nº 1, p. 167-182, jun. 2002.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. **A danação do objeto**: o museu no ensino de História. Chapecó: Argos, 2004.

REIS FILHO, Daniel Aarão. Ditadura e sociedade: as reconstruções da memória. _____; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **1964-2004: 40 anos do golpe: ditadura militar e resistência no Brasil**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2004.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

RICOEUR, Paul. O perdão pode curar? Trad. José Rosa. **Revista Viragem**, nº 21, 1996. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/paul_ricoeur_o_perdao_pode_curar.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de História: evento, ideia e escrita. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, nº 2, p. 83-103, jul./dez. 2015.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas F. Dos lugares de memória ao patrimônio: emergência e transformação da “problemática dos lugares”. **Projeto História**, São Paulo, nº 52, p. 245-279, jan./abr. 2015.

SANTOS JÚNIOR, Belisário dos. Direito à memória e à verdade. In: SUSSEKIND, Elisabeth (Org.). **Memória e justiça**. Rio de Janeiro: Jauá/Museu da República, 2009.

SARLO, Beatriz. Tempo passado; crítica do testemunho: sujeito e experiência; A retórica testemunhal. In: _____. **Tempo passado**. Cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007, p. 9-68.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: ROSSI, Vera L. Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (Orgs). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003. p.109- 143.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino**: O quê? Por quê? Como? 4ª ed. Porto Alegre: Ed. PUC-RS, 2002.

WEFFORT, Francisco Correa. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Sítios eletrônicos consultados

<http://memorialdaresistenciasp.org.br/memorial/>

<http://memoriasdaditadura.org.br/>

<http://mume.montevideo.gub.uy/departamento-educativo>

<http://www.espaciomemoria.ar>

<http://www.inepac.rj.gov.br/>

<http://www.museodelamemoria.gob.ar/>

<http://www.programaescolasempartido.org>

<https://ufrj.br>

<https://www.ufrgs.br/caminhosdaditaduraemportoalegre/>

<https://ww3.museodelamemoria.cl/educacion-en-ddhh-y-memoria/>

Filmes

A 13ª EMENDA. *13th*, Estados Unidos, 2016, 100min.

15 FILHOS. Brasil, 1996, 18 min.

CARNAVAL dos deuses. Brasil, 2010, 9min.

O FIM do recreio. Brasil, 2017, 17min.

Redes sociais

https://www.instagram.com/caminhosdaditadura_poa/

<https://www.instagram.com/riodemarielle/>