



## **TRAJETÓRIAS DE UMA APRENDIZ**

WANDERLEY, Sonia<sup>1</sup>

### **QUAL ARANHA, TEÇO FIOS À PROCURA DE CAMINHOS**

Quando dispus escrever o Memorial para o concurso de Titular do Instituto de Aplicação da UERJ, busquei encontrar modelos que normatizassem um texto que, a princípio, me pareceu um tanto quanto narcisista. Afinal, a criação e a realização de um escrito, em primeira pessoa, para ser apresentado ao público pelo próprio interessado, tal e qual o personagem mitológico grego Narciso, poderia descambar para a arrogância e supervalorização de uma determinada imagem construída. Cheguei a começar a escrever na terceira pessoa. Queria evitar cair no mesmo pecado de Narciso. Mas, depois, a historiadora que sou se deu conta de que, fosse qual fosse o pronome pessoal utilizado, a escrita seria sempre singular e plural.

Singular porque apresenta uma leitura particular daquele que viveu o que é narrado; coletiva, por estar carregada de sentidos constituídos por muitos que comigo conviveram ou que me deixaram conhecer as suas próprias teias de significados. Seja como for, toda “escrita de si” seleciona eventos, deixando outras histórias “em suspenso” (GOMES, 2002). Sendo assim, já me desculpo com os leitores/companheiros que não se sentirem representados pela escolha realizada. Fui fiel aos caminhos que trilhei.

Os fios de minha trajetória aqui recuperados seguiram um roteiro mais ou menos pré-estabelecido pelas exigências do evento a que se propunha: minha dupla formação acadêmica; a sala de aula, como o lugar que privilegia na ação dialética e dialógica de ensinar e aprender; a comunicação do conhecimento produzido sob a forma de narrativas várias, encontros e atividades extensionistas e, por fim, minha participação em atividades técnico-administrativas que constituem, de todo modo, muitas das relações interpessoais e de poder da instituição social Universidade.

Por fim, não há como não enfatizar que a narrativa de meu Memorial tem gênero e classe. Quem o escreve é uma mulher, mãe e avó, nascida em uma cidade da Baixada Fluminense, São João do Meriti. Filha de classe média baixa, criada em um subúrbio carioca em plena Ditadura Militar.

Sou fruto de uma geração que viveu a esperança e a derrocada da Nova República,

---

1 Professora Titular em Ensino de História do CAP/UERJ. Atualmente na direção do Centro de Tecnologia Educacional – CTE/UERJ. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6976-1882>. E-mail: soniamaiw@gmail.com



que ajudou a construir um modelo de Estado e sociedade que pretendia ser mais solidários, rompendo com a desigualdade constituidora da nação brasileira. Viu esse sonho perder consistência, sufocado pelos longos tentáculos do clientelismo político e seu filhote mais querido – a corrupção sistêmica. Perdeu o pé, sentiu-se tonta, desacreditada, mas, continua a caminhar, mesmo tropeçando aqui e ali.

Minhas opções de vida e profissionais foram influenciadas por esse contexto. Certamente a escrita desse Memorial é definida pela combinação de minhas duas faces – a militante e a acadêmica.

### **EU DO MEU LADO APRENDENDO A SER LOUCO<sup>2</sup>: O INÍCIO DO CAMINHO**

São 35 anos de atividades profissionais<sup>2</sup>. Isso se considerarmos apenas a vida docente, toda ela dedicada à Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Embora com atuação em outras instituições de forma concomitante, em parte desse tempo, foi ali que aprendi a ser professora; em especial, no então, Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAp/UERJ, hoje Instituto de Aplicação.

Mas, a profissional que escreve esse Memorial também tem raízes que germinaram em um outro espaço de experiências. Eram anos difíceis, em meados da década de 1970, quando a jovem de 17 anos, a mais velha de cinco irmãos, oriunda da escola pública, filha de um pequeno comerciante fluminense, ele mesmo filho de migrantes nordestinos, nascida na Baixada Fluminense e moradora do subúrbio carioca de Coelho Neto, teve a felicidade de ler seu nome na lista de aprovados para o curso de Comunicação Social, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Esta era uma vitória inaudita para sua família e para o grupo de amigos da rua e do bairro que tentaram um lugar em cursos superiores no mesmo ano que ela.

Vitória inaudita porque improvável para jovens brasileiros oriundos das classes populares naqueles dias. Basta lembrarmos que o golpe civil-militar que estabeleceu uma ditadura no país a partir de 1964 tinha como um de seus objetivos estratégicos desmobilizar os movimentos estudantis – secundaristas e universitários – assim como de intelectuais/docentes de diferentes áreas da Universidade brasileira que vinham, desde a década de 1950, mas, principalmente nos tórridos anos sessenta, encaminhando bandeiras em defesa do ensino público, tanto o básico como o superior, do estabelecimento de um outro modelo de universidade em oposição às escolas isoladas existentes, além de criticarem o caráter elitista da universidade brasileira, caracterizada

---

2 35 anos no momento da escrita do Memorial, em 2019.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.64156

pela cátedra vitalícia e pelo restrito número de vagas, o que produzia um excedente cada vez maior de jovens sem acesso a esse nível de ensino. Para o sistema, a radicalização política por tais bandeiras feria a “neutralidade” que ele esperava da vida acadêmica e cheirava à subversão.

A solução do Estado de Exceção passou pelo desmantelamento do movimento estudantil e pelo controle autoritário dos cursos superiores, principalmente por meio da reforma universitária de 1968 que, utilizando-se de algumas das reivindicações populares como anteparo, resultou efetivamente no controle militar da universidade, inclusive com a demissão de diversos docentes, considerados subversivos. Houve, é verdade, ampliação do número de vagas, mas, o crescimento significativo nos anos 1970 ocorreu em detrimento da qualidade esperada, da relação que se pretendia entre o ensino e a pesquisa e da absorção das novas vagas por instituições privadas (CUNHA, 1975, 27-58; MARTINS FILHO, 1987).

Foi nesse contexto que a jovem suburbana carioca adentrou o Campus da Praia Vermelha, em março de 1976, para cursar Jornalismo. Sem saber muito bem o que queria fazer, só tinha uma certeza, mesmo desagradando seu pai que esperava vê-la na “Faculdade Nacional de Medicina”, a de que aquele território lhe daria oportunidade de praticar o que mais gostava de fazer – ler e escrever.

Os anos setenta foram anos difíceis para a juventude no Brasil. Por um lado, a desigualdade umbilical que sempre caracterizou o país se “modernizava” a partir da consolidação do modelo de desenvolvimento industrial que, desde meados da década de 1950, estabeleceu um “compromisso” entre o setor urbano-industrial e o agroexportador (Mendonça & Fontes, 1996, p. 8), portanto, não rompendo com os tradicionais instrumentos de exploração, mas, acrescentando pitadas exógenas, fruto da internacionalização do capitalismo nacional. As disputas políticas resultantes desse processo foram rapidamente “resolvidas” com a opção de parcela das elites nacionais, seguida pela classe média conservadora, da tutela militar a partir de 1964/68.

Nessa conjuntura, apesar do aumento de demandas sociais no cenário urbano, as políticas públicas da ditadura voltadas para a juventude se caracterizaram por fingir que mudavam para não transformar nada. Controlar o ímpeto reivindicatório desses setores por meio da repressão aos sindicatos e do arrocho salarial (no caso de serem trabalhadores) ou aumentar o número de escolas públicas e vagas na educação superior privada (respondendo àqueles jovens que ansiavam pelo acesso à educação pública secundária ou universitária).

A resposta da juventude, como não podia deixar de ser, dependeu muito da realidade na qual estava inserida. Para a maioria dos jovens de camadas populares, de quem o Estado e as elites esperavam que se transformassem em trabalhadores



disciplinados e “qualificados” para a indústria nacional, havia poucas possibilidades de modificar a realidade de dominação de classe em que seus pais viviam. Lutar para ser um operário qualificado ou fazer um concurso público eram então as melhores expectativas.

Para parcela de jovens que nasceram de segmentos sociais mais abastados, filhos rebeldes das velhas ou novas elites nacionais, assim como da classe média intelectual ou ligada ao setor público, quase sempre a mudança passava pela “revolução popular”:

tudo começa pela essência do povo ... essa essência só pode ser vivenciada pelo artista quando ele se defronta a fundo com o fato nu da posse do poder pela classe dirigente e a consequente privação de poder em que se encontra o povo enquanto massa dos governados pelos outros e para os outros. Se não se parte daí não se é nem revolucionário nem popular, porque revolucionar a sociedade é passar o poder ao povo. (Manifesto do CPC Apud Buarque de Holanda, 2004, p. 23)

O sentido de vanguarda se fazia sentir de forma dominante entre esses jovens. A maioria acreditava ser fundamental converter o povo por meio da arte e da educação à necessidade da revolução social e, para que isso fosse possível, cabia-lhes “falar a sua língua”. Revolução, conceito muito complexo, mas, que nos anos 1960/70, no Brasil, estava na mente e na boca de representantes de diferentes espectros políticos.

Tal quadro influenciou a forma como fiz o curso de Jornalismo na ECO/UFRJ (1976-79), desdobrando-se em quatro anos de experiências ímpares para minha formação intelectual e política. A conjuntura de luta pelo retorno ao Estado de Direito no Brasil permitiu aos estudantes uma participação ativa na reconstrução do movimento estudantil, com o retorno dos Diretórios e Centros Acadêmicos, além da União dos Estudantes Universitários – UNE.

Assim aconteceu comigo. O contato com a geração universitária anterior à minha, que havia abandonado ou trancado seus cursos nos anos mais duros da Ditadura, e que retornava nos anos setenta ainda marcada pelas bandeiras e estratégias de luta que caracterizaram a vida universitária nos anos 1960; a prática de professores que resistiram de variadas formas às mordidas impostas à liberdade de pensamento; e a curiosidade rebelde da juventude aliaram-se para proporcionar àquela jovem um espaço de experiências que ultrapassou em muito seu antigo horizonte de expectativa.

Tudo aquilo alargou minha compreensão de mundo, fortalecendo uma consciência histórica ciosa por um papel no processo de transformação social e acreditando piamente que tal transformação só seria possível se realizada pelo e para o coletivo. Embora com singularidades e posteriores autocríticas, creio ser essa a marca maior deixada pela vida universitária nos jovens de minha geração que participaram e sobreviveram ao looping



da montanha russa brasileira em busca de um retorno ao Estado de Direito.

Academicamente, o bacharelado em Jornalismo levou à terra algumas certezas que eu tinha e, por outro lado, plantou sementes que iriam se tornar árvores vigorosas nas décadas seguintes. O sentimento no início foi de extremo estranhamento. Aliás, a sensação se assemelhava à que senti ao assistir “Um estranho no ninho” (One flew over the Cuckoo’s nest), no primeiro dia de aula, no Cine Veneza, situado a poucos metros do campus, já que haveria um intervalo muito grande entre as aulas da manhã e a última no fim da tarde.

Dirigido por Milos Forman, o filme retrata o protagonista, Jack Nicholson, no papel de um penitenciário que, para se livrar da prisão, finge ser louco e, assim, é internado em um hospital psiquiátrico onde passa a conviver com pacientes e suas neuroses/histórias de vida. O roteiro mistura loucura e desejo de liberdade, estabelecendo tênue fronteira entre os dois estados de espírito.

Foi uma sensação parecida o que a Universidade despertou naquela jovem suburbana que quase nada sabia do mundo além da rotina escola pública de subúrbio – casa – visita a parentes. Um misto de liberdade, afinal se descortinavam espaços e pessoas – em toda a sua complexidade – com as quais ela teria que conviver dali em diante, com um sentimento de que o ritmo dos acontecimentos da vida universitária e as consequentes mudanças em sua maneira de pensar e agir seriam maiores do que a sua lucidez poderia aguentar.

Na verdade, acostumar-se à autonomia que o pensamento acadêmico lhe exigia foi um passo tão estranho, quanto fundamental. Descobrir, finalmente, que estudar/conhecer significava algo mais do que utilizar sua excelente memória para decorar nomes, eventos, datas, fórmulas, utilizados em provas e, entender, que seu cérebro e compreensão estavam perfeitamente aptos para fazer tudo isso. Conhecer, passou a ser sua meta maior, embora, ainda não tivesse clareza disso naquele momento.

Em um período conturbado para a docência superior, com professores que temiam ter alunos prontos a denunciar suas aulas como subversivas<sup>3</sup>, poucos foram os mestres que marcaram meu percurso no curso de Jornalismo. O que não significou, exceções fantásticas de intelectuais que reinventavam a si e a suas disciplinas como forma de resistir a tempos nos quais informar era, por essência, proibido: Nilson Laje, jornalista ímpar, que fazia com que os alunos utilizassem as informações das paredes da faculdade, recheadas de cartazes e reivindicações, como fontes para edição de matérias de um jornal imaginário. Ter recebido um elogio deste mestre foi inesquecível para mim. Todos os alunos aguardavam ansiosos esse momento.

3 Estratégia que, infelizmente, alguns tentam ressuscitar nos dias de hoje.





Heloisa Buarque de Hollanda, mais uma que se obrigou à reinvenção, ministrando o curso de fotografia, e, junto com seus alunos, brigando para transformar um dos espaços da ECO em laboratório, além de arrumar máquinas fotográficas, sei lá onde, para que todos pudessem fotografar tudo no campus, experimentando esteticamente, pela primeira vez, o poder de significação da imagem.

Abel Silva, letrista dos melhores da MPB, gravado por Sueli Costa, Fagner, Elis Regina; professor de Cultura Brasileira, que recheava suas aulas com poesia e música, mas, odiava estar acordado às 7h da manhã. Como editor de cultura do jornal Opinião, tentou nos fazer ver que discutir cultura também era fazer política.

Disciplinas como Sociologia da Comunicação, Antropologia Social, Semiótica encaminhavam aqueles jovens para leituras teóricas que repercutiam as reflexões acerca do poder de comunicar. As mídias, seus objetos de estudo, eram ainda as analógicas - o cinema, o rádio, a Tv e o jornalismo impresso. Estudavam o poder controlador dos meios de comunicação de massa (os mass mídia). Passavam o semestre lendo Humberto Eco ou Theodor Adorno e Max Horkheimer, da Escola de Frankfurt. Marshall McLuhan e sua ideia de que "o meio é a mensagem", mal sabíamos nós, antecipava o atual convívio social com a web e suas ferramentas, perscrutando a relação simbiótica entre o homem e a tecnologia. Conceitos como ideologia, emissor, receptor e mensagem passeavam por meus sonhos diversas noites.

Mas, tanto quanto essas leituras, outras, realizadas fora do currículo escolar, deram forma à minha consciência político-social. Minhas intervenções nas assembleias estudantis – que iriam, depois de um intervalo sombrio, reconstruir a representação estudantil dentro da estrutura universitária, com a reorganização do Centro Acadêmico da ECO e a participação nos debates para o retorno da UNE – resultaram em um convite para participar de um grupo político que, mesmo em tempos de "abertura política", ainda se via como obrigado a esconder-se na clandestinidade – o Movimento pela Emancipação do Proletariado (MEP).

Esse grupo político, dava seus primeiros passos no ano de 1972, oriundo de uma outra associação revolucionária que se denominava Fração Bolchevique. O MEP não aderiu à luta armada após o AI-5, apostando na formação de lideranças operárias e na participação do movimento de massas como parte importante da luta contra a ditadura. Foi essa perspectiva que o levou a uma atuação ativa junto ao movimento estudantil, além do sindical, no Rio de Janeiro e em outros estados, principalmente na segunda metade da década de setenta, utilizando os jornais "Nova Luta" e, a partir de 1979, "O Companheiro", seguindo em linhas gerais as propostas do Programa Socialista para o



Brasil, da organização marxista Política Operária (POLOP)<sup>4</sup>.

Foi dentro dessa estratégia que se deu meu envolvimento no renascimento do movimento estudantil fluminense. Participando de grupos de estudo sobre história do Brasil e sobre marxismo, vendendo jornais da “imprensa nanica” e revolucionária na Universidade e nos sinais luminosos das esquinas próximas à Faculdade, organizando e participando de passeatas contra os resquícios da ditadura que teimava em permanecer, discutindo as linhas programáticas que iriam servir de base para a formação do Partido dos Trabalhadores (PT). Escritos de Marx, Lenin, Trotsky, Gramsci, assim como autores clássicos da historiografia brasileira, tais como Caio Prado Jr., Celso Furtado, Nelson Werneck Sodré, tornaram-se próximos não por conta dos bancos acadêmicos, mas, como parte necessária à minha incorporação ao movimento estudantil dos anos setenta.

A face mais profissional do curso foi desenhada pelos estágios que frequentei durante três anos e meio. Oportunidades conseguidas sempre a partir de entrevistas ou avaliações que, por serem remuneradas, ajudaram nos custos com transporte e alimentação durante todo o tempo da graduação. A vida profissional no jornalismo, contudo, fortaleceu minha certeza de que precisava encontrar outro caminho profissional. Tudo começou quando resolvi cursar História, logo ao terminar Comunicação, no final do ano de 1979.

### **COMO NOSSOS PAIS... PRECISAMOS TODOS REJUVENESCER**

Sem dúvida, o contexto de busca por soluções políticas para a saída do Estado de Exceção, para o qual revertia o pensamento e a ação de muitos jovens universitários na segunda metade dos anos 1970, influenciou minha opção de buscar um novo vestibular, logo ao fim do Bacharelado em Jornalismo.

A opção parecia simples, um curso que oferecesse bases mais profundas, teoricamente falando, para a prática de um jornalismo, crítico e investigativo. História me pareceu a escolha óbvia. A Universidade seria a UERJ; era então, a única na cidade do Rio de Janeiro que oferecia cursos no período noturno e eu tinha que trabalhar. Fui aprovada, sem maiores sustos, apesar do distanciamento de disciplinas da área técnica.

O ar que se respirava nos amplos corredores de concreto da UERJ, em especial o nono andar, a princípio, não se parecia com o abundante verde e paredes centenárias do campus da Praia Vermelha, na Urca. Talvez, mais do que as características do espaço físico, a sensação inicial de estranhamento tenha sido causada pela rápida transformação

4 Informações em <http://www.fgv.br/Cpdoc/Acervo/dicionarios/verbete-tematico/movimento-pela-emancipacao-do-proletariado-mep>. Acesso em 13/09/2019



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.64156

concretizada nas formas de luta e leituras da realidade política que se via na geração de jovens universitários do início dos anos 1980.

Em julho de 1984, o crítico de artes Frederico Moraes escreveu na edição especial da revista Módulo, acerca da exposição “Como vai você, geração 80?”:

Diferentemente das vanguardas dos anos 60 (artísticas ou políticas), que sonhavam em colocar a imaginação no poder, que acreditavam ser a arte capaz de transformar o mundo, que se iludiam com as utopias sociais, os jovens artistas de hoje descreem da política e do futuro (...). E, na medida em que não estão preocupados com o futuro, investem no presente, no prazer, nos materiais precários, realizam obras que não querem a eternidade dos museus nem a glória póstuma”. (<https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/como-vai-voce-geracao-80/>. Acesso em 26/08/2019)

Para todos que viveram com profundidade as formas de resistir, tanto na reflexão teórica, quanto na prática militante, do final dos anos sessenta e na década de 70, a interpretação apresentada acima é facilmente compreendida. Havia em muitos daquela geração, e aí me incluo, a sensação de que faltava profundidade nas opções que se apresentavam nos anos oitenta para a vida pessoal e coletiva. Aliás, o sentido para coletivo ganhava cores tão novas nos anos 1980 que parecia à geração anterior não mais importar.

Claro, essa sensação não surge instantaneamente. Muitos de minha geração, adolescentes/jovens da segunda metade dos setenta, tateávamos em leituras que não deixavam de duvidar das estratégias de luta que se apresentavam para o país pela clássica esquerda na qual muitos de nós fomos formados. Podemos explorar um pouco a angústia na busca de novos significados para a luta, traduzidos pela música popular de então.

Quem, da minha geração, não lembra de Belchior e do sucesso *Como nossos pais*, interpretado por Elis Regina. Composição do cearense Antonio Carlos Belchior foi gravada em seu álbum *Alucinação*, em 1976, e regravada, com muito sucesso, pela intérprete Elis Regina, no *Álbum Falso Brilhante*, do mesmo ano. Por trás da clássica mensagem do conflito de gerações, a letra apresenta o grito de um jovem da geração 1960/70 falando a seus pares. A angústia de quem não consegue se desvencilhar das antigas táticas de resistência que caracterizaram a militância de esquerda no país, principalmente jovens destituídos de outros espaços de luta opositora – “*minha dor é perceber que apesar de termos feito tudo que fizemos, ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais*”. A crítica apresentada não se limita à estrutura político-social implantada no país com a ditadura civil-militar de 1964, implicitamente entendida pelo contexto da música, mas,





principalmente, relata a compreensão de que a realidade engoliu os sonhos: *"viver é melhor que sonhar... qualquer canto é menor que a vida de qualquer pessoa..."*.

Os sonhos da minha geração que entrava no mundo da reflexão e da ação – fosse como trabalhador, fosse como estudante secundarista ou universitário – em meados dos anos setenta no Brasil, pareciam repetir os da geração anterior. Esta, na década de 1950, interpretava os tradicionais e graves problemas políticos brasileiros e nossa renitente desigualdade social pelas lentes de uma literatura que se recusava a enxergar por outras lentes que não a macroscópica, muitas vezes descambando para os determinismos – o mais significativo deles, tão caro aos jovens de esquerda dessas duas gerações, o econômico.

Fomos uma geração que, no Brasil, era sustentada pelas mesmas leituras e proposições das que a antecederam, mas, ao mesmo tempo, via-se empurrada para uma outra realidade que clamava por novas táticas, diante da reformulação das estratégias dos vencedores (CERTEAU, 2002): *"Por isso, cuidado, meu bem, há perigo na esquina. Eles venceram, e o sinal está fechado para nós, que somos jovens..."*.

Os sonhos continuavam a ser merecedores, mas, as formas e os antigos agentes da resistência *"estavam em casa, guardados por Deus, contando o vil metal..."*. Era preciso subverter a natureza da resistência, reconhecer as falhas de nossas táticas, mesmo que a intenção, pelo menos de parte da resistência, não fosse a de rejeitar os antigos objetivos. A subversão ganhava novos contornos diante da exigência de que *"todos precisavam rejuvenescer"*<sup>5</sup>.

As bandeiras e táticas de luta da juventude brasileira dos anos oitenta é também consequência desse caldo de contradições e diferentes expectativas. De novo, utilizo a crítica à geração de artistas plásticos da década de 1980, como demonstração simbólica desses novos caminhos buscados. Em oposição à ideia de um "raciocínio fragmentado, randômico e ruidoso" daqueles jovens artistas, retruca a curadora e jornalista Daniela Name<sup>6</sup>:

Uma espécie de Fla X Flu foi formado por aqueles que eram pró ou contra a Geração 80, e nem um lado e nem outro foi capaz de criar um amálgama crítico que analisasse de forma mais completa e transversal a produção da época. Entre os entusiastas, o discurso ficou restrito ao "prazer de pintar", misturando de maneira equivocada aqueles jovens com o desbunde pós-Anistia. Do outro lado, aqueles que temiam que aquela "volta à pintura"

5 Essa citação refere-se à outra letra de Belchior "Velha roupa colorida", também gravada por Elis Regina, no mesmo álbum "Falso Brilhante".

6 Daniela Name, concidentemente, foi minha aluna no Ensino Médio do Colégio de Aplicação, nos anos 1990.



significasse uma onda de arte comercial. Esse grupo transformou o silêncio em arma, optando por não escrever sobre os jovens artistas (nem bem, nem mal), para que, quem sabe, caíssem no esquecimento. ([globo.globo.com/cultura/artes-visuais/artigo-como-vai-voce-geracao-80-muito-alem-da-pintura-13235615](https://globo.globo.com/cultura/artes-visuais/artigo-como-vai-voce-geracao-80-muito-alem-da-pintura-13235615). Acesso em 26/08/2019)

A que se reconhecer que esta era a minha interpretação com relação à forma como a resistência aos resquícios da ditadura civil-militar se concretizava em seu novo espaço universitário. A roupa nova da oposição me parecia não lhe cair bem. Entre a música de protesto dos anos setenta e o rock nacional dos oitenta, eu parecia “*um bêbado equilibrista*”. O equilíbrio em uma nova estrada pareceu-me que seria encontrado no Curso de História. Formação, nesse primeiro momento, não vista como um caminho profissional, mas, como fonte de referências para uma reflexão de como prosseguir na carreira jornalística. Mal sabia eu que estava descortinando um novo horizonte.

### **LIBERDADE É UMA ROUPA VELHA ... QUE VOCÊ PODE USAR DO JEITO QUE QUISER**

A escolha pela UERJ, como foi dito, aconteceu pela necessidade de realizar o curso de História à noite. Aliás, ser a instituição escolhida por grande parte de jovens oriundos das classes trabalhadoras ou classe média baixa carioca é uma marca da UERJ que, acredito, ainda se mantém. Tal opção era ainda mais marcante na década de 1980, quando não havia sido instituída nenhuma política de ação afirmativa nos vestibulares do estado do Rio de Janeiro, como o sistema de cotas socioeconômicas ou étnico-raciais. Aliás, a UERJ foi a primeira universidade pública nacional a oferecer o ensino superior noturno<sup>7</sup>.

A localização da Universidade, no bairro do Maracanã, com acesso viável por meio de ônibus e, principalmente, de trem, à grande parte dos subúrbios – locais onde moram os setores trabalhadores – e ao Centro – onde muitos trabalham, também explica o sucesso dessa vocação, tendo em vista a política da Ditadura de levar os campi universitários federais para áreas mais afastadas dos núcleos de negócios e populacionais das metrópoles nacionais.

Uma consequência para a UERJ do oferecimento de graduação à noite foi o crescimento, mesmo que aliado a outros fatores, da opção pela Licenciatura, em cursos que, realizados de forma concomitante, permitiam a escolha entre esta ou o Bacharelado.

7 Informação retirada da página oficial da UERJ –

[www.uerj.br/wp-content/uploads/2017/10/PDI\\_UERJ\\_25\\_MARCO2015.pdf](http://www.uerj.br/wp-content/uploads/2017/10/PDI_UERJ_25_MARCO2015.pdf) . Visitado em 12/09/2019



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.64156

Para a primeira opção, afluía parcela significativa dos estudantes, já que emprego em pesquisa ou laboratórios e similares era escasso e não garantiria a sobrevivência futura dos recém-formados oriundos das classes menos abastadas que conseguiam vencer o funil do acesso ao ensino superior no país. Além disso, a Licenciatura exigia um investimento inicial menor, o que atraía, mais por necessidade do que por vocação, muitas vezes, parte dessa juventude.

É importante que se discuta que tal prática resultou também, e de forma mais direta, das políticas públicas que o Estado brasileiro vinha dedicando desde os anos setenta à educação superior. Priorizando o aumento de vagas na iniciativa privada e, consequentemente, desinvestindo no desenvolvimento das universidades públicas, os governos militares permitiram o descompasso entre demanda e diversificação de cursos oferecidos, principalmente pelo alunado oriundo das escolas públicas, cada vez mais, formado pelas classes populares.

A essa conclusão chega um estudo realizado pela Sub-reitoria de Graduação – SR-1/UERJ, em 2007, no qual especialistas discutem a introdução do sistema de cotas na universidade. Em um dos textos, Raquel Villardi e Stella Amadei interpretam dados oferecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP, e relacionam a política pública na área da Educação que confunde ampliação de vagas com democratização às reivindicações por um maior acesso à universidade por parte de populações pobres e/ou negras em décadas posteriores:

(...) a pressão por vagas reservadas tem origem nas décadas de desinvestimento, que tornaram a oferta da educação superior pública extremamente desproporcional à população em condições de cursá-la, esta advinda, em grande parte, da educação básica oferecida por essa mesma rede pública. Por outro lado, mesmo o aumento da oferta na rede privada não se mostrou capaz de atender às necessidades de formação, sob o ponto de vista tanto da variedade de cursos, quanto das regiões em que são oferecidos”. (VILLARDI; AMADEI, 2007, p.30)

É importante rememorar essas questões em um momento no qual midiaticamente se questiona a validade da manutenção de investimento público na área das Humanidades. Um grupo de Cursos que chegou a ocupar, no final dos anos 1990 e primeira década dos anos 2000, por volta de 40% do total de vagas oferecidas nos vestibulares nacionais<sup>8</sup>, e que soube, principalmente nas instituições públicas, apropriar-se das possibilidades que tais políticas desencadearam para se consolidarem como espaços

8 Os dados são do INEP (1998) e se mantiveram basicamente os mesmos no censo realizado também pelo INEP em 2005. Fonte: Distribuição percentual do número de vagas por área de conhecimento Brasil – 1998 e 2005. INEP.



de reflexão acerca da realidade social e consequente formação cidadã. Hoje, entendo dessa forma a atuação de grande parte dos docentes do Curso de História da UERJ, no início dos anos 1980, quando iniciei meu curso.

Mas, não era essa a leitura que se fazia. Naquele momento, a UERJ era pejorativamente conhecida como “escolão”, epíteto que alguns tentaram reviver quando da introdução do sistema de cotas na instituição a partir do Vestibular Estadual de 2003. Nos anos 1980, o apelido era explicado pelo pouco espaço que a pós-graduação ocupava então na estrutura da Universidade e, também, pela falta de formação nesse nível de muitos de seus docentes. Se essa situação podia ser confirmada, não era, contudo, uma exclusividade da UERJ.

A pós-graduação no Brasil se estrutura efetivamente a partir dos governos militares com o Parecer Newton Sucupira (nº 977 CES /CFE/1965) e com a Reforma Universitária de 1968. Essa estruturação tinha como objetivo integrar funcionalmente o modelo de ensino superior, incluindo a pós-graduação, aos interesses econômicos do regime e de seus aliados (ALVES; OLIVEIRA, 2014, p. 351). Não temos a intenção de discutir as características dessa estruturação, bastando aqui perceber que houve problemas, oriundos dos objetivos gerais da ditadura civil-militar implantada, principalmente no que se refere à elitização deste nível de ensino, mas, também, acertos, como o fortalecimento da unidade entre ensino e pesquisa e a possibilidade de uma avaliação eficiente que buscou o modelo europeu como espelho. Erros e acertos no modelo proposto é o que demonstram os autores dos trechos abaixo:

a experiência de pós-graduação brasileira resultou, [de uma] dupla influência: o modelo organizacional americano que foi articulado, no funcionamento efetivo do processo formativo, com o modelo europeu pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido. Daí termos chegado a um modelo brasileiro de pós-graduação, sem dúvida bem mais rico do que aqueles que lhe deram origem, pois promoveu a fusão entre uma estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência europeia. (SAVIANI, 2008, p. 310)

a institucionalização da pós-graduação, ao recuperar a verticalidade do ensino universitário, repõe a discriminação sócio-econômica [sic] que fora abrandada na graduação [...]. Sua finalidade real, porém, é bem outra. Por seu intermédio, a expansão do ensino universitário é contida, ao mesmo tempo em que permite, no interior da universidade, comandar carreira [...] (CHAUÍ, 1980, p. 37).



Para nossa reflexão aqui, o que importa é perceber como as universidades, então passando a ser efetivamente os espaços responsáveis pela pesquisa no país, ainda estavam consolidando esse processo tanto no tocante à quantidade de cursos e vagas, como também ao número de professores de seus cursos com uma formação que passava por esse nível de ensino.<sup>9</sup> Tais elementos nos permitem inferir que o epíteto de “escolão” para a UERJ no início dos anos 1980 relacionava-se muito mais à origem popular de grande parte de seus alunos, principalmente nos cursos noturnos, esse sim um diferencial da instituição.

Como trabalhadora que era, embora oriunda de um outro curso superior, eu busquei a graduação noturna de História na UERJ. Passado o estranhamento já descrito – e que se relacionou essencialmente ao caráter que o movimento estudantil vinha adquirindo – as disciplinas ali cursadas demonstraram diferentes modelos de professores e docência que existiam, de todo modo, no ensino superior brasileiro. Claro que esta leitura só foi possível perceber em detalhes a posteriori, mas, era sim perceptível para os alunos durante a duração do curso.

Minha turma foi a última a ser regida pelo sistema de seriado e a primeira a sofrer as consequências do sistema de créditos no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – IFCH/UERJ. Esse sistema, entre suas consequências, resultou no enfraquecimento dos laços de camaradagem que caracterizam as turmas em qualquer sistema escolar. Mas, como muito do que foi implantado pela Reforma Universitária e a legislação que lhe seguiu, uma coisa era a lei, outra, a forma como as instituições a implantaram. Nesse caso, o regime de créditos existia formalmente, mas, na prática, o funcionamento do curso, principalmente no tocante ao oferecimento das disciplinas, continuava a reproduzir o ritmo do sistema seriado, fazendo com que as turmas permanecessem basicamente as mesmas durante os oito semestres do curso.

Essa característica permitiu, por exemplo, a mobilização do “1º ano”, ainda no segundo semestre de 1980, no sentido de buscar a reformulação da disciplina História Medieval (então dividida entre dois professores – um “catedrático” e o outro, seu pupilo, formado na própria UERJ, visto oficialmente como um assistente do primeiro). Acontece que a falta de diálogo entre alunos e o professor “catedrático”, que se recusava conversar com os discentes sobre questões de Programa, aliado ao apoio do Chefe do Departamento de História a tal posição, levou toda a turma a não assistir mais as aulas do referido professor como sinal de protesto.

Em contraposição a esse tipo de relação entre professores e alunos e essa

---

9 Esse fato não significava, em minha opinião, falta de competência dos docentes universitários de então. Caberia uma discussão mais aprofundada sobre a formação desses intelectuais antes da consolidação dos programas de mestrado e doutorado no país que não temos aqui como desenvolver.





perspectiva autoritária e elitista do que é ensinar e produzir conhecimento em uma instituição de ensino superior, houve professores que marcaram minha vida acadêmica e de meus colegas por outros motivos – o sentido que davam à aprendizagem e como definiam História enquanto conhecimento. Esses foram mais importantes e inesquecíveis, mesmo considerando suas diferenças.

É verdade que ainda havia os que trabalhavam a partir da velha história política e de uma ideia de construção da narrativa histórica essencialmente empirista e factual. Mas, mesmo alguns desses velhos mestres, que abriam pouco ou nenhum espaço para outros sujeitos que não aqueles da “história oficial”, deixaram marcas significativas em seus alunos, como o respeito às fontes na produção historiográfica.

Por outro lado, outras influências marcaram o curso na época. Era perceptível a marca da historiografia francesa, em especial da Escola dos *Annales*. Marc Bloch e Lucien Febvre, representantes ilustres da primeira geração daquela “escola”, eram figuras constantes na bibliografia de referência das disciplinas de Moderna e de Contemporânea, com aulas sempre focadas na perspectiva de uma “história-problema”. Apesar de a história da historiografia brasileira identificar um “descompasso” temporal entre a produção francesa e a sua utilização no Brasil, não apenas no ensino, mas, inclusive, na pesquisa histórica, as aulas de Lúcia Bastos e Lená Medeiros de Menezes já traziam para seus alunos a discussão acerca da longa duração, levantada por Fernand Braudel, da 2ª. geração dos *Annales*.

Além disso, introduziram em sala de aula fontes para reflexão histórica então pouco utilizadas como ferramentas didáticas, como dados de população e estudos de preços. “Novos problemas, novas abordagens, novos objetos”, o olhar de Jacques Le Goff para se estudar e produzir conhecimento histórico, serviu como combustível para grupos de estudo dos quais participei, visando estudar para as exigentes provas das duas respeitadas professoras.

As maiores contribuições dos *Annales* – a história-problema, a ampliação das fontes, o enquadramento da história como “ciência humana e social”, através de uma relação interdisciplinar, tudo isso motivado por um ideal de cientificidade, foram os ingredientes que permitiram a esta turma ter, pela primeira vez na graduação em História da UERJ, a experiência de realizar um trabalho monográfico, em 1983. Não como exigência do próprio curso, mas, como iniciativa da professora Lená que utilizou os dois semestres da disciplina História Contemporânea para preparar seus alunos nessa empreitada. Minha escolha temática já denunciava a opção pela História do Tempo Presente – A descolonização da África Portuguesa.

Como não poderia deixar de ser, considerando-se o momento vivido, sentia-se também a presença teórica do marxismo. Contudo, há que se pontuar, o que não era



exclusividade do curso da UERJ, tal influência era mais produtora de um “certo clima, de um certo ambiente acadêmico”, do que resultado de “elaborações conceituais profundas” (FICO; POLITO, apud MALERBA, 1996, p.191). Essa influência apareceu em leituras realizadas em algumas das disciplinas de Brasil, basicamente por meio da professora Marilena Barbosa, e em outras dos primeiros períodos, como Sociologia, ou, em alguma medida, em Introdução aos Estudos Históricos. Aprendi sobre historiografia marxista muito mais participando de discussões no movimento estudantil do que nos bancos escolares.

Mas, apesar do clima de volta ao Estado de Direito, os vestígios da Ditadura não nos permitiam esquecer que ainda vivíamos em um momento de exceção política e social. A disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros, continuava como obrigatória e, mesmo descaracterizada, sua manutenção no currículo servia para lembrar a todos de que ainda não havíamos conquistado a normalidade cidadã. As dificuldades de se garantir respeito aos resultados de eleições livres para chefias de Departamento, Diretores dos Centros e, com destaque, para reitor, nesse início dos anos oitenta na UERJ e em outras Universidades demonstravam que havia necessidade de muita luta para se instaurar uma verdadeira convivência democrática, tanto na Universidade quanto no país.

### **FOI UM (CAP) QUE PASSOU EM MINHA VIDA/ E MEU CORAÇÃO SE DEIXOU LEVAR**

Se a proposta inicial não era ter a formação em História como opção profissional, quando essa situação mudou? Foi no último ano do curso, no sétimo período, quando os licenciandos, normalmente, faziam o primeiro dos dois estágios obrigatórios no Colégio de Aplicação da UERJ. Em um encontro após a aula, a professora Lená que também ministrava aulas de História no CAP/UERJ<sup>10</sup>, me fez o convite para realizar uma monitoria com duas turmas de 2º ano do 2º Grau, como era então denominado o atual Ensino Médio.

A primeira coisa que me veio à mente foi “coitadas das crianças, eu não sou professora, não tenho jeito para isso”! Houve um sorriso da mestra que contra-argumentou que como eu tinha que fazer os estágios, caso aceitasse, ela e Lúcia Bastos, neste momento coordenadora da disciplina no Colégio, fariam a minha supervisão. Dessa

10 A relação entre o Colégio e os institutos básicos era muito estreita e fecunda. Parte significativa dos professores de muitas disciplinas do CAP era também docente de diferentes departamentos da Universidade. Essa sempre foi uma característica do Colégio que acabou por definir sua originalidade em relação a outros Colégios de Aplicação. Na Seção Didática de História do CAP, além da profa. Lená, eram também docentes do Departamento de História, no Maracanã, na época em que fui aluna, os professores Lúcia Bastos e João Gustavo Lacerda.



forma, minha monitoria poderia ser utilizada como o estágio. Pareceu-me ser uma solução muito prática. Eu só teria que acertar o horário das aulas com o trabalho na biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos, o que não foi difícil. E tudo começou com esse aceite.

A lembrança do primeiro encontro com o CAp é bastante límpida em minha memória. Lembro da primeira pessoa que encontrei, subindo as escadas do antigo prédio na rua Barão de Itapagipe, no pé do morro do Turano, no bairro do Rio Comprido. Era o inspetor Cleber, marido de outra inspetora, querida e respeitada por alunos e professores, carinhosamente chamada de tia Rosilda.

Explicada a situação que me levava ao colégio, e tendo buscado informações a respeito, Seu Cleber indicou uma sala no terceiro andar do prédio, onde eu deveria encontrar a profa. Maria Helena Fonseca Passos, a qual iria substituir. A ideia era conhecê-la, conversar sobre a proposta, assistir a sua aula para também saber um pouco dos alunos. Mas, quis o destino que Maria Helena, gestante, não estivesse se sentindo muito bem e, assim que me apresentei, recebi a sugestão/ordem: assumo a turma, todo o material planejado está sobre a mesa, depois encontre-me na sala dos professores para conversarmos.

Foi um susto que tive que vencer muito rapidamente. Um olhar sobre as diferentes pranchas para retroprojektor preparadas pela professora indicou que o tema da aula era, conforme aparecia escrito em uma delas, "A Transmigração da Família Real Portuguesa para o Brasil". Ufa, eu sabia o que falar! Mais uma olhada em todo o material e o conteúdo me apareceu organizado na mente. Observei aqueles cerca de vinte pares de olhos que me miravam sem nada falar, respirei fundo e comecei a pipocar palavras que nem uma metralhadora giratória, sem parar sequer para respirar.

Os alunos copiavam em silêncio até que, quase que desperta de um transe, reparei em uma mão levantada, cujo dono, quando perguntado, respeitosamente, informou: "desculpe-me professora, mas, o sinal do recreio já bateu faz dez minutos".

Uma experiência inaugural, que poderia ser trágica, deu início a uma profissão com 35 anos completos em março de 2019. Aquela aprendiz transformou-se em professora e formadora de professores – duas etapas importantes e fundamentais de minha carreira – tendo como base os ensinamentos dessa instituição.

Profissionais como Herci Maria Pessamilio, Vera Cabana, Maria Helena e Maria Rosa, além das mestras Lená e Lúcia, já citadas, foram fundamentais com suas experiências e conhecimento pedagógico. Outros que foram admitidos posteriormente – Helena Araújo, Eliana Vinhaes, Dirceu Castilho – somaram em possibilidades para a educação que se pensava para o CAp/UERJ e que se desejava refletida em toda a rede pública de ensino.



Gerações diferentes, refletindo formações também diversas, mas, como ensina Sirinelli, uma geração de intelectuais não se define apenas pela variável idade, mas, por “processos de transmissão cultural” que são essenciais a essa definição:

(...) um intelectual se define sempre por referência a uma herança, como legatário ou como filho pródigo: quer haja um fenômeno de intermediação ou, ao contrário, ocorra uma ruptura e uma tentação de fazer tábua rasa, o patrimônio dos mais velhos é, portanto, elemento de referência explícita ou implícita. (In RÉMOND, 1996, p.255)

Em nosso caso, a herança tinha a ver com a preocupação fundamental com a constituição do conhecimento. Antes de aprender a teorizar sobre conhecimento escolar e suas singularidades, eu aprendi, sem significar ter sido um processo indolor, que no cotidiano escolar do CAP/UERJ saberes docentes diferenciados se amalgamavam em uma produção eficiente, no que se refere aos resultados que o sistema exigia; diversificada, pois diferentes eram os saberes docentes mobilizados em sua construção e as formas como os alunos se apropriavam do que se pretendia ensinar; mas, acima de tudo, referenciada na formação integral dos alunos.

A monitoria, cumprida entre os meses de setembro e dezembro de 1983, marcou também o fim de minha graduação. Ao final, sabia que havia escolhido uma profissão – a de professora de História (todos os outros fazeres que seriam agregados posteriormente parecem, agora, olhando para trás, consequências desse primeiro), mas, ainda não sabia se a profissão me havia escolhido. A dúvida se desfez no último dia de aula, quando recebi uma cartinha, em papel de seda, assinada por alunos/as das duas turmas informando-me do prazer que tiveram em ter-me como professora e que estavam preparando um abaixo-assinado para que eu continuasse a ser professora do CAP. Explicada a situação das dificuldades dessa continuação – afinal, eu estava apenas substituindo a professora efetiva e ainda em processo de término de formação – os alunos ficaram admirados ao descobrirem que eu ainda não tinha me formado.

O que parecia um adeus, então, transformou-se em um até logo. Poucos meses depois, no início de 1984, um telefonema da profa. Lúcia Bastos me trouxe o convite de que voltasse a ministrar aulas no colégio, agora como professora contratada, ou melhor, “a título precário”, era assim a denominação dada ao professor substituto, à época. Mas, um aviso veio junto: a partir daquele ano, a docência na UERJ seria regida por concursos e não mais por indicação, como era costume; assim, caso eu desejasse permanecer no quadro docente da Universidade, deveria, ao final do ano de 1984, realizar o concurso que já estava sendo planejado para a equipe. Sem pestanejar, mesmo sabendo que teria que renunciar à certeza do emprego público federal, disse sim à proposta.



O ano letivo de 1984, o primeiro, foi cheio de surpresas e aprendizados. O acompanhamento realizado pela coordenação de História, pelas professoras com quem dividia séries e nos encontros pedagógicos, realizados nas tardes de quinta-feira, reunindo professores, Coordenação Pedagógica e Direção, deram forma definida ao que mais tarde eu aprenderia a chamar de cultura escolar:

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.9)

Como qualquer escola, o CAp não se definia apenas pelas normas de ensinar e pelas condutas tradicionalmente esperadas em uma instituição de ensino, mas, diria eu, principalmente, pela capacidade demonstrada por seus docentes, pessoal técnico e corpo discente de se reinventar, tendo em vista as condições de cerceamento que ainda pairavam sobre as cabeças das pessoas e das instituições no Brasil na primeira metade dos oitenta.

Sem dúvida, a existência da autonomia universitária que garantia àquela escola a posição de, na prática, ser uma unidade acadêmica, permitiu que muitas experimentações pudessem acontecer. Um exemplo, a obrigatoriedade do ensino de Educação Moral e Cívica (EMC) por parte dos professores de História – resíduo curricular do período de exceção política que ainda não se extinguiu – foi burlada pelos docentes de diferentes formas. Eu, por exemplo, preenchia o diário de EMC com o conteúdo de caráter mais político do Programa de História, ganhando com isso, mais dois tempos (oficialmente dedicados àquela disciplina) para o ensino de História<sup>11</sup>. Tal estratégia era garantida pela organização de um horário que, providencialmente, fazia arranjos de forma a facilitar a continuidade desejada pelo regente.

A autonomia também permitia que o colégio fugisse de manuais didáticos, marcados, então, pela visão de mundo e de cidadania forjados pela Doutrina de Segurança Militar, além de serem organizados tendo em vista uma perspectiva historiográfica da velha história política. O colégio não adota livros didáticos de História. A

11 Apesar do estabelecido na Lei 5.692/71, que substitui no currículo do, então, 1º Grau, as disciplinas de História e Geografia pela de Estudos Sociais, situação que só vai ser revertida em 1986, pelo Conselho Federal de Educação, o CAp, em 1983/84 mantinha as duas disciplinas separadas nos anos finais do 1º Grau - da 5ª. a 8ª. séries.





estratégia era a adaptação/produção de textos pelos professores que dividiam as séries, baseando-se em manuais universitários.

Tal opção metodológica permitia à equipe reorganizar o conteúdo programático da disciplina tanto no aspecto quantitativo (divisão entre as séries), quanto nas abordagens de temas clássicos ou outros pouco explorados pelos currículos da história escolar de então. Essa prática, mantida até os dias de hoje, apesar das mudanças significativas na estrutura dos manuais didáticos modernos, garante, dentre outros benefícios, um espaço ímpar de aprendizado em produção textual didática aos licenciandos estagiários.

A possibilidade de trabalhar com temas e conteúdos pouco explorados era incentivada, embora os docentes estivessem sempre supervisionados pela coordenação de disciplina e, em última instância, pela Coordenação Pedagógica que recebia o *feedback* dos pais, organizados em uma associação de “pais e professores”, mas, efetivamente gerenciada pelos primeiros.

A oportunidade de pôr a prova essa possibilidade me veio logo no meu primeiro ano como professora do CAp. Trabalhando o conteúdo de América Colonial, em uma turma da antiga 7ª. série, atual 6º ano, eu seguia as opções teórico-metodológicas dispostas no Programa do CAp. Por aquela perspectiva, o estudo deste continente estava dividido em Indo-América, Afro-América e Euro-América.

Essa escolha objetivava iluminar de que maneira as migrações transcontinentais e as formas como foram realizadas no povoamento do continente americano moldaram sua formação histórica. Em consequência, permitia discutir uma série de questões relacionadas à contemporaneidade das sociedades americanas, principalmente as relacionadas aos conflitos e desigualdade sociais.

Mas, em uma das turmas, a informação de que o Brasil estava incluído na Afro-América levou a discordâncias e reclamações de muitos alunos. Minhas explicações não pareciam convencer algumas crianças, pois, suas certezas não estavam pautadas no conhecimento científico, mas, em assertivas baseadas em um senso comum marcado pelo racismo velado característico da sociedade brasileira<sup>12</sup>. À pergunta da professora do que eles conheciam sobre a África, uma resposta chamou a atenção e levou-me a mudar todo

12 Há que se notar que, nesse momento, e ainda hoje, a entrada de alunos no CAp só acontecia em dois momentos: na 1ª. série (com crianças já alfabetizadas) e na, então, 5ª. série. Em ambas, a seleção era por meio de prova (chamada de “vestibulinho” pelos pais e cursinhos preparatórios). O pequeno número de vagas existentes, diante da demanda crescente, levava a uma seleção extremamente desigual se considerados os setores mais pobres e pretos da população fluminense. Essencialmente, os alunos do CAp eram oriundos de setores sociais mais abastados, em sua maioria fenotipicamente brancos, que frequentavam boas escolas privadas, e filhos de funcionários e docentes (estes com um percentual de vagas separado, garantido em acordos com os sindicatos profissionais). Até o ano de 1989, os profissionais da UERJ, técnico-administrativos e docentes, eram regidos pela CLT.



o meu planejamento: “um lugar onde só tem negão batendo tambor”.

Essa resposta me levou a propor a coordenação da disciplina, profa. Lúcia Bastos, sobre a possibilidade de interromper o programa proposto e iniciar uma pequena discussão sobre história da África. Proposta aceita, coube-me buscar bibliografia de apoio para produção textual didática e planejamento de estratégias para discutir um conteúdo que, somente no século XXI, depois da Lei 10.639/2003, e da Lei 11.645/2008, passou a fazer parte do currículo do Ensino Básico. Ajudou-me e experiência na pesquisa e escrita de minha monografia de final de curso.

As situações apresentadas nos parágrafos acima ajudam a entender um pouco a cultura escolar que, de certa maneira, o Colégio de Aplicação, dividia com diferentes escolas à época. Por outro lado, deixa claro, também, variáveis que explicam seu diferencial como lugar de experimentação didática – a figura da autonomia universitária e a relação singular desenvolvida entre seus professores e o espaço de produção acadêmica, principalmente no que se refere à reflexão e à prática na formação de professores, já que muitos deles eram também docentes de disciplinas nos cursos de licenciatura – as Práticas de Ensino. Gradativamente, essa relação fez com que grande parte desses profissionais procurassem Programas de Pós-graduação, fossem relacionados às suas áreas de conhecimento específicas, fossem os de Educação, onde se encontrava quase a totalidade das reflexões sobre “ensino de...” no país.

O ano de 1984 não foi de transformação apenas para a personagem deste Memorial. Muito do que se transpirou nas escolas e Universidades foi, sem dúvida, eco da ebulição política e social na qual estava mergulhada a sociedade brasileira no momento de estertor de uma ditadura de 20 anos. Nas ruas dos grandes centros urbanos borbulhavam as esperanças de diferentes gerações de brasileiros pelo retorno ao Estado de Direito; nos gabinetes políticos costuravam-se antigas vestimentas para parecerem nova roupagem; nas associações de classe – populares ou não – o momento era o de se discutir outros caminhos, fossem de revolução ou de conciliação.

A votação da Emenda Dante de Oliveira, retirada de uma gaveta empoeirada do Congresso Nacional, aproveitava a conjunção de forças políticas para propor o retorno de eleições livres e diretas para presidente da República. O movimento levava aos palanques de capitais brasileiras, lideranças de diferentes espectros políticos – de Ulisses Guimarães, um liberal no sentido literal da expressão, ao migrante nordestino e operário, líder do renascido movimento sindical brasileiro, o metalúrgico Luís Inácio da Silva, o Lula; passando por intelectuais, que, posteriormente, se mostrariam arrependidos de suas antigas análises acerca da realidade nacional, como o sociólogo Fernando Henrique Cardoso, e lideranças políticas renascidas no entrechoque de ideias do momento, como Franco Montoro e Mário Covas.



Por trás do retorno, e da possibilidade de se utilizar a rua como espaço legítimo para as lutas por cidadania e direitos, (re)descobrir-se-ia a força da mídia como instrumento de convocação popular. Os permissionários das principais emissoras da Tv brasileira foram convencidos da necessidade de publicizar a onda de rebeldia/apoio que se fazia em torno da questão. Assim, do primeiro comício, na cidade de São Paulo, que reuniu cerca de 300 mil participantes, em janeiro daquele ano, chegamos a um milhão de pessoas, no Rio de Janeiro e na mesma São Paulo, no mês de abril. Essa capacidade de reunir pessoas e forjar ideias não seria mais abandonada e, transformando-se no ritmo das mudanças tecnológicas, demonstraria ser fundamental em diferentes momentos do futuro político do Brasil e de outras partes do mundo, como estamos vendo na atualidade – para o bem ou para o mal.

A empolgação dos que acreditavam poder utilizar as ruas para transformar a realidade nacional foi esmaecida com a derrota na votação em plenário da Emenda Dante de Oliveira. Os 22 votos que faltaram para transformá-la em lei, demonstraram que a tradição de um “reformismo pelo alto”<sup>13</sup>, ferramenta tão utilizada na política brasileira, saía, mais uma vez, vitoriosa.

No plano da Educação, é preciso lembrar as lutas de diferentes grupos de profissionais para que fosse restabelecida a autonomia das disciplinas de História e Geografia no currículo do 1º Grau, assim como, fossem repensados seus conteúdos curriculares, considerando as discussões que eram encaminhadas à época, tanto no área da Educação, quanto no campo da historiografia<sup>14</sup>.

Essa ebulição definiu a formação de diversos movimentos de professores, assim como alguma reflexão historiográfica, na luta pela revisão dos programas curriculares que haviam organizado a área dos Estudos Sociais, diluindo, como vimos, as especificidades das disciplinas História e Geografia no 1º Grau. Influenciados pelo marxismo e pelas teorias da Escola dos Anales, as propostas buscavam resgatar o clima de experimentação no campo educacional dos anos 1960, ao mesmo tempo em que apontavam a possibilidade de tais disciplinas participarem da construção de uma “cidadania

13 Utilizo-me aqui de uma adaptação do conceito de Gramsci “revolução passiva”, pelo qual algumas das demandas populares são satisfeitas “pelo alto”, através de “concessões” das camadas dominantes. (COUTINHO, 1999, p.191-219).

14 Não teremos espaço nesse Memorial para aprofundar essa discussão, contudo, não posso deixar de me referir, homenageando, a duas obras fundamentais que influenciaram minha formação e foram base para o início de minha carreira como formadora de professores: o livro Caminhos da História Ensinada, da profa. Selva Guimarães Fonseca (FONSECA, 1993), que, a partir do estudo de manuais didáticos e outros documentos, analisa o ensino de história nas décadas de 1970 e 1980 nos estados de São Paulo e Minas Gerais; e o artigo “O Ensino de História no Brasil : trajetória e perspectiva”, da professora Elza Nadai (1993), texto que se tornou clássico e norteador de tantos outros acerca dessa temática.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.64156

democrática” (LAVILLE, 1999) e não servirem como instrumento para a formação de um “espírito cívico” (NADAI, 1993), apesar de reverberação cada vez maior na escola de outras instâncias formadoras da consciência histórica.

Como nos diz, Fonseca (1993), esse momento é influenciado pelo crescimento da pós-graduação em História no país, assim como a ampliação de produções que salientavam concepções socialmente críticas da História, principalmente marxistas e dos Anales. Além disso, há o enfoque de novos temas – mulheres, imprensa, negros, anarquismo, dentre outros. Tudo isso vai acabar se refletindo naquelas mobilizações que visavam às mudanças curriculares.

Na tentativa de romper com a perspectiva evolucionista e tecnicista para o desenvolvimento das sociedades, tão cara às bases dogmáticas da Doutrina de Segurança Nacional, afirma-se a ideia do trabalho pedagógico com conceitos geradores e do debate a partir de experiências significativas para os alunos, numa ampliação das ideias de Paulo Freire, visando ao desenvolvimento de um pensamento histórico reflexivo.

### **AMANHÃ, VAI SER OUTRO DIA...**

No final de 1984, sentia que me transformava como profissional e pessoalmente. Misturavam-se, como duas faces de uma mesma moeda, os papéis de professora e da militante social: por um lado, participação nas mobilizações pelas “Diretas Já”, discussão crítica acerca da última eleição indireta para presidente no país, reflexões sobre o continuísmo da “Nova República”; por outro, além do aprofundamento em leituras que não foram feitas na Graduação – fossem de conteúdo, mas, principalmente, teóricas -, a participação no estabelecimento de uma nova organização político-acadêmica para a UERJ, com minha eleição, em 1985, como representante dos professores auxiliares no Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CSEPE).

Contudo, a decisão sobre minha vida profissional só foi estabelecida mesmo com a decisão de participar do Concurso Público de Provas e Títulos para Professor Auxiliar de História do CAP/UERJ, que aconteceu em fevereiro de 1985. Este certame fez parte dos primeiros concursos públicos para docentes da UERJ<sup>15</sup>. Com apenas um ano de formada não pestanejei em me inscrever, apesar de uma experiência, no início de 1984, para o Colégio Pedro II, na qual fui aprovada nas provas escrita e didática, mas, não classificada, por não ter experiência curricular alguma. Dessa vez, carregava a experiência de um ano

15 Foi na década de 1980 que esse processo se estabeleceu como regra em uma universidade que ainda guardava a marca de autonomia e indicações típicas de sua organização a partir da incorporação e integração de várias unidades isoladas.



de regência no CAp, a confiança de um amadurecimento profissional e a certeza de que queria continuar na profissão e naquele espaço.

Uma característica específica daquele concurso e que se mantém até hoje nos concursos para docentes do CAp/UERJ deriva da forma como se dá a inserção de seu corpo docente na estrutura da Universidade. O então Colégio de Aplicação, desde 1967, era “um órgão relativamente autônomo” da então Universidade do Estado da Guanabara – UEG, o que foi depois confirmado pela Lei 5.540/68<sup>16</sup>.

Esta autonomia relativa não diminuiu, como já foi frisado, as trocas acadêmico-pedagógicas entre o CAp e os institutos básicos, além de garantir à sua comunidade uma liberdade de escolhas, administrativas e pedagógicas, em relação a outras unidades dentro da Universidade, o que já o diferencia da maioria dos CAPs de todo o país.

Tal situação se fortaleceu por dois importantes eventos, fundamentais na consolidação da identidade capiana – a luta pela incorporação de seus docentes no Plano de Cargos e Salários da UERJ, sem diferenciação em relação aos demais, no final dos anos 80; e, o seu reconhecimento como unidade acadêmica, passando a ser denominado Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, no ano de 2003.

No primeiro caso, por conta da carreira universitária estabelecida, foi criada a exigência de formação em nível superior para todos os docentes, mesmo os das séries iniciais do atual Ensino Fundamental. Com o tempo, e a demanda de o professor universitário ter no mínimo uma pós-graduação *stricto sensu*, essa obrigação passou a fazer parte dos concursos públicos para professores do CAp, o que significou também um incentivo para a formação em nível de mestrado e doutorado para os antigos docentes.

Já a aprovação da demanda pela criação do Instituto, não só institucionalizou práticas docentes já efetivamente desenvolvidas na relação CAp – Faculdade de Educação – Institutos básicos, mas, também, permitiu a ampliação das atividades de ensino, pesquisa e extensão planejadas pelas diferentes equipes do Colégio. Primeiro com a autorização administrativa da responsabilidade pelo oferecimento de disciplinas que fazem parte dos currículos dos diferentes cursos de licenciaturas e, posteriormente, com a aprovação nos Conselhos Superiores da Universidade da abertura de seu Programa de Pós-graduação – o Mestrado Profissional em Ensino Básico - PPGEb. Os objetivos continuavam os mesmos do início da luta, tanto é que a sigla da Unidade continua a ser CAp/UERJ, apesar da transformação em Instituto<sup>17</sup>.

16 Maiores informações sobre o assunto encontram-se na página eletrônica oficial do Instituto de Aplicação: [www.cap.uerj.br](http://www.cap.uerj.br), em Histórico. Acesso em 20/10/2019.

17 É importante lembrar que não foi sem luta que essa situação se confirmou. Durante as discussões para o estabelecimento do Plano de Cargos e Salários dos docentes em meados dos anos 1980, havia uma forte pressão para diferenciar os professores do CAp dos demais docentes da UERJ. Da mesma forma,





Fechando esse parêntese explicativo, voltamos ao meu concurso. Eram cerca de 20 candidatos inscritos, dos quais, 12 participaram da prova escrita e apenas 2 foram selecionados para a prova de aula. Consegui a maior nota na prova escrita, mas, tinha uma experiência menor em tempo de docência do que o outro candidato aprovado, o que pesava na nota de títulos. A prova de aula foi decisiva e minha nota foi dez. A classificação final mostrava uma diferença de apenas meio ponto entre os dois classificados.

A certeza de que havia definido minha opção profissional me fez buscar ampliar meu campo de experiência. Passou a ser importante, naquele momento, conhecer outras realidades de escolas e, entre 1985 e 1991, realizei mais dois concursos públicos para professor – um organizado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e outro pelo Colégio Pedro II. Fui aprovada em ambos.

Como professora de História para o Ensino de 2º Grau do estado do Rio de Janeiro, fui lotada no Colégio Estadual José Aciolli, situado no bairro de Marechal Hermes (1986-1992)<sup>18</sup>. Foram sete anos que me ajudaram a conhecer uma realidade bastante diferente daquela do CAP. A escola, que funcionava em 3 turnos, atendia a jovens da Formação Geral (1º e 3º turnos) e da Formação de Professores (2º turno). Eles eram bem mais velhos que a média dos alunos do CAP, mas, as dificuldades mostraram-se maiores no que se referia a lacunas de conteúdo. Os problemas relacionados à aprendizagem demonstraram não ser incontornáveis e, apesar de diferenças estruturais das duas instituições, foi possível adaptar materiais e estratégias para atender às especificidades do Aciolli, com resultados bastante satisfatórios. Mas, foi fundamental o estabelecimento de laços de proximidade aluno-professor, possibilitando construir a confiança do alunado em sua capacidade de ir além do horizonte que se estabelecia para filhos do subúrbio e de trabalhadores e fortalecer a importância do aprendizado escolar como ferramenta para realização de seus anseios.

não foi um processo fácil aprovar a transformação do Colégio de Aplicação em Instituto. Desde o final dos anos 1990, precisamente em 1997, quando foi criada a primeira comissão interna para discussão do assunto, instada pelo então Sub-reitor de Graduação Ricardo Vieiralves, que questionava qual o papel que o CAP deveria ter na reformulação das Licenciaturas da UERJ. Participei desses debates nos dois momentos. Primeiro discutindo a questão no CSEPE, como Conselheira, e, no segundo, como membro de Comissão Interna, coordenada pela profa. Leila Medeiros de Menezes. A questão por trás da oposição realizada sempre foi a hierarquização de saberes entre a escola e a universidade, aliada, é claro, ao desconhecimento dos reclamantes das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelo CAP e, mesmo, da legislação que regulamenta a carreira docente na UERJ.

- 18 Em 1973, quando iniciou o Ensino Médio, estudei nesse mesmo colégio. Em 1971, a Lei 5.692 instituiu a Reforma do Ensino do 1º e 2º Graus. O antigo ensino secundário, que se dividia em Clássico e Científico, foi sumariamente extinto e substituído pela obrigatoriedade de um ensino profissionalizante em todas as escolas do país. Depois de escolher, sem muitas opções, o curso de tradutor e intérprete, fui colocada em um curso técnico de eletrônica, com aulas, à noite, em duas escolas – as disciplinas da educação geral no José Aciolli e as tecnológicas na Escola Mauá.



Em 1990, outra experiência, fruto de uma práxis fortalecida pela compreensão de que as condições de trabalho na educação não se descolam das lutas que temos que desenvolver fora da sala de aula – resolvi participar de uma chapa para Direção do José Aciolli, como candidata à Diretora adjunta. A função de Diretora, que foi desenvolvida sem o abandono da sala de aula, trabalhando no turno da manhã e da noite, se fez em revezamento com a Diretora executiva, como era chamada, e durou dois anos, de 1990 à 1992, quando resolvi pedir exoneração do cargo, já que havia sido aprovada em concurso público para o Colégio Pedro II.

Anos mais tarde, os ecos dessa experiência singular como docente da rede pública ainda eram sentidos quando, caminhando pelos corredores da UERJ, algumas vezes fui parada por jovens chamando-me pelo nome e lembrando que tinham sido meus alunos no José Aciolli. A experiência mais inesquecível veio de um deles, atualmente professor de francês do Colégio Pedro II. Muitos anos depois, voltando de uma viagem, de madrugada, fazendo o trajeto do Terminal 2 para o Terminal 1 do Aeroporto do Galeão, ouvi um grito na escada rolante no sentido contrário ao daquela na qual me encontrava: “Professora Sonia Wanderley, lembra de mim? Fui seu aluno no Aciolli. Estou indo fazer meu doutorado na França. Obrigado por acreditar!” Eu não só acreditei, como nunca mais esqueci<sup>19</sup>.

Já a minha história com o Colégio Pedro II pode ser contada em três capítulos, identificados pelos concursos que ali realizei. O primeiro, já citado, logo após ter me formado, quando fui aprovada, mas, não classificada, já que não pontuei na análise de currículo. Em 1991, realizei mais um concurso de provas e títulos para docência naquele tradicional colégio. Fui aprovada e tomei posse no início do ano letivo de 1992. Dois anos após o certame, um imbróglio jurídico levou a contestação do referido concurso pelo governo federal que insistia em aplicar uma lei aprovada a posteriori para regulamentar, como temporários, a situação de dezenas de docentes aprovados e empossados como professores estatutários. Estabeleceu-se uma luta judicial que só iria ser resolvida por docentes no ano de 2014.

Continuando como docente do CPII enquanto corria o processo, e, sem saber qual seria o desfecho daquela situação, resolvi, como muitos outros professores, realizar um novo concurso – desta vez sem a dúvida sobre seu caráter – no ano de 1994. Aprovada em primeiro lugar, tive que pedir exoneração da matrícula de 1992, pois não poderia acumular três cargos públicos – dois no CPII e um na UERJ. Assim o fiz, sem antes, subscrever que não renunciaria aos direitos adquiridos pela matrícula anterior entre os anos de 1992 e aquela data, já que o processo continuava a correr na justiça.

Tudo parecia bem até que, em 1998, o então governador do estado do Rio de

---

19 O nome desse ex-aluno e atual colega é Marcone Edson de Sousa Rocca.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.64156

Janeiro, Marcelo Allencar, estabelece uma resolução pela qual o funcionário público estadual não poderia acumular mais que 64 h/semanais. Eu acumulava CPII e UERJ, completando, portanto, 80h/semanais. Como prova de compatibilidade, desde 1992, entregava meus horários em ambas as instituições em todos os semestres. O arranjo, legal até então, não era difícil: o horário do CAp era cumprido nas segundas, quartas e sextas-feiras e o do CPII, em seus dias fixos para a disciplina de História: terças, quintas e sábados. Depois da proibição do governo estadual, para poder continuar como docente nas duas instituições, optei por pedir redução de carga no CPII, mas, não tive o pedido deferido, decidindo, então, pela exoneração da matrícula federal.

Foram quase 7 anos de trabalho. No CPII experimentei trabalhar com uma diversidade social de alunos que só mais tarde encontraria no CAp, e com turmas muito maiores. No Aplicação, as turmas tinham, quando muito, 30 alunos; no CPII, a menor turma tinha mais de 40. Além disso, o CAp, embora não fosse uma escola de bairro, caracterizando-se por receber alunos de diferentes lugares da cidade do Rio, possuía uma maioria discente oriunda da região da Grande Tijuca ou zona Sul<sup>20</sup>. Já a Unidade São Cristóvão do CPII, na qual fui lotada, recebia jovens e crianças de todas as regiões do Rio de Janeiro e do Grande Rio, como Niterói e Baixada Fluminense.

O tamanho do colégio e das turmas não impediu que a equipe – então muito mesclada entre professores antigos e outros mais jovens e aprovados nos dois últimos concursos – trabalhasse de forma coletiva para responder às discrepâncias socioeconômicas e de aprendizado que espocavam em todas as séries. Além da heterogeneidade social, a possibilidade de acesso de alunos em diferentes séries provocava a necessidade de avaliações diagnósticas frequentes para além das avaliações oficiais estabelecidas em calendário.

Tal situação exigia experimentações que a equipe conseguia planejar e desenvolver, apesar das questões políticas institucionais que mobilizaram o CPII no início dos anos 1990, principalmente relacionadas à eleição direta para Direção das Unidades e à necessária discussão para redimensionamento do Colégio após a inauguração do segmento Ensino Fundamental I, primeiro em São Cristóvão (1984), seguindo-se nas Unidades do Humaitá (1985), Engenho Novo (1986) e Tijuca (1987)<sup>21</sup>.

Além disso, havia a necessidade de lutar por autonomia nas decisões pedagógicas, haja visto as tentativas do governo federal de transformar aquele colégio,

20 Situação que tende a se modificar, um pouco mais, com a introdução, em 1986, do sorteio na 1ª. série, antiga Classe de Alfabetização, e, mais ainda, com a entrada dos concursos do CAp, no sistema de cotas sociais e étnicas vigente na UERJ (Lei estadual 6434/2013).

21 Conforme Projeto Político Pedagógico do Colégio Pedro II. In: <http://portal.inep.gov.br/documents>. Acesso em 23/09/2019.



tradicionalmente visto como referência para todo o país, em modelo para implantação de suas propostas, muitas delas, construídas de cima para baixo, sem a efetiva participação dos professores e suas instituições de classe:

Nesse recorte temporal [1980, 1990], sob a influência do entendimento no campo curricular de que a escola é um instrumento de transformação social, o CP II também inicia seu processo de reorganização pedagógico-institucional. Não por acaso, a elaboração dos referidos documentos [Planos Gerais de Ensino] coincide com as intervenções oficiais no sentido de transformar a escola em um espaço de operacionalização das propostas de currículo do Ministério da Educação e Cultura – MEC... (SALGADO, 2016, s/p)

O período no qual minha história profissional cruzou com a daquele tradicional colégio era, como já nos referimos, fecundo na discussão acadêmica acerca do que era o currículo e de como redimensionar disciplinas escolares, como a História, na cultura escolar. Portanto, a participação que tive nos grupos que naquele momento pensavam a reformulação do conteúdo programático de diferentes séries, principalmente no Ensino Fundamental, foi de puro aprendizado.

Reflexões e leituras sobre a renovação do ensino de História, tendo como eixo a utilização de conceitos históricos, vistos não como resultado do conhecimento adquirido, mas, como uma construção sistemática, desenvolvida na sala de aula, considerando o conhecimento prévio do aluno e o diálogo com a historiografia não foi um processo simples e fácil de ser dimensionado no planejamento didático-pedagógico. Também não foi fácil, romper com uma perspectiva marcadamente conteudista que nos fazia indagar a todo momento – vamos conseguir terminar o conteúdo da série? Como não ser contaminado pela simplicidade de se “adaptar” aos novos tempos e exigências, simplesmente repetindo definições conceituais prontas e voltando a narração tradicional do conteúdo já cristalizado como o necessário e esperado em cada série? Mas, de uma forma geral, a equipe soube encontrar um eixo de equilíbrio entre diferentes gerações de docentes, seus saberes e expectativas.

Sem dúvida, a importância que dou à minha experiência como docente do ensino básico para a compreensão da profissional que me tornei seja explicada, em grande parte, pelas transformações que esse campo de conhecimento passou entre as décadas de 1980-90 e, dialeticamente, a interrelação entre esse processo e a história político-social do país.

As mudanças consolidadas no campo romperam com o tecnicismo autoritário que marcou a prática da educação no país após o golpe de 1964. No ensino de História, sem significar unidade de pensamento, as discussões realizadas tanto na universidade quanto



nas escolas tenderam ao rompimento com os modelos estáticos e conteudistas, refletindo mais profundamente o sentido social dessa disciplina escolar. Isso tudo, apesar de persistir a hierarquia entre produção de conhecimento (academia) e reprodução de conhecimento (escola).

Houve também tentativas de aproximar mais metodicamente historiografia e ensino, e, ao mesmo tempo, caminhar na construção da reflexão acerca da singularidade do conhecimento produzido na escola a partir dos saberes docentes e discentes que circulam e fazem parte da cultura escolar. Os debates ousaram propor novos eixos de ordenação de conteúdo, como os temas ou conceitos geradores, apesar da resistência da clássica divisão política, mesmo que misturada à terminologia marxista dos modos de produção.

Em sintonia com as discussões historiográficas, caminhamos para a incorporação da reflexão acerca da diversidade e pluralidade cultural, dialogando mais profundamente com os movimentos sociais, a vida pulsante fora da academia, portanto, apresentando críticas efetivas ao perfil eurocêntrico de nossos programas e, mesmo, às questões problemas que se apresentavam em propostas “mais avançadas”, mas, que camuflavam ou ignoravam a diversidade e a pluralidade como marca essencial da história do Brasil.

Entre idas e vindas, avanços e retrocessos, o sentido dessa renovação marcou profundamente a profissional na qual me tornei. Definiu quais caminhos eu acabaria por escolher trilhar na carreira acadêmica que se desenhou a minha frente.

### **AS COISAS ESTÃO NO MUNDO/SÓ QUE EU PRECISO APRENDER**

Fazer parte do corpo docente do Colégio de Aplicação da UERJ significou desde sempre ter participação ativa na formação docente desenvolvida nas licenciaturas da Universidade. Essa afirmação pode parecer redundante, já que seria função precípua de todo colégio de aplicação servir como campo de estágio para os licenciandos, desde sua criação no país, em 1946 (Decreto Federal nº 9053). Contudo, temos que discutir o que significa participar da formação docente e, com isso, passear um pouco pela história dos colégios de aplicação no Brasil.

Apesar da perspectiva escola novista que embasou a ideia da criação dos ginásios ou colégios de aplicação, o tecnicismo predominante nos anos 1960 e, principalmente, nos 1970, na área da Educação brasileira acabou por defini-los como espaços nos quais os licenciandos aprenderiam como agir para serem bons professores. Um processo visto com começo, meio e fim determinados pela duração de suas licenciaturas e, principalmente, por meio da “Prática de Ensino”. Nome genérico dado à disciplina que tinha a finalidade de





abrir o baú das necessárias práticas/técnicas para ser um bom professor.

A partir dessa racionalidade técnica, acreditava-se que bastava a observação de modelos exitosos de aulas, como se esperava serem aquelas ministradas nos colégios de aplicação, a repetição pura e simples destas e, pronto, se formava um bom professor. Uma concepção que parte do pressuposto de que a prática é a essência da aquisição de conhecimento, ou seja, "a experiência tem o sentido de oportunidade para a indução e apropriação pelo sujeito do que está dado". (Monteiro, 2000, p.134)

A narrativa que vem sendo construída até agora neste Memorial dá conta, sem dúvidas, da importância que dedico à experiência que adquiri no Colégio de Aplicação. Hoje, passados 37 anos, experiência tem para mim um significado muito mais vasto que o apresentado pela perspectiva tecnicista. Como diz Tardif, saber de experiência se define por: "um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e requeridos na prática da profissão docente, (...) conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam compreendem e orientam a sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (Tardif, apud Monteiro, 2000, p.137).

Esse princípio teórico, contudo, não se encontrava explicitado, não parecia como reflexão consciente para a prática dos professores do CAp/UERJ quando iniciei minha carreira. Digamos que, deitando um olhar retrospectivo, percebo como os dois significados apresentados para saber de experiência – e sua importância na formação docente – circulavam na cultura escolar capiana nos anos oitenta e noventa.

O primeiro sentido relaciona-se ao momento vivido e transparecia nos textos publicizados então, em muitas memórias apresentadas nas reuniões de professores e nas falas e expectativas dos "alunos-mestres", denominação utilizada para os licenciandos estagiários que circulavam no colégio.

Interpretação semelhante à de Tardiff, sendo aplicada à prática daqueles professores, dá-se somente agora, em reflexão realizada a posteriori, resultado da análise dessa pesquisadora, sujeito/objeto rememorando sua própria prática/aprendizado e de seus companheiros de profissão.

Em síntese, existia uma lacuna entre o que era praticado pelo corpo docente do CAp e a reflexão que esse mesmo conjunto de professores fazia dessa prática. Essa conclusão se confirma principalmente a partir da forma como era proposta a matéria "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado", cuja regência era responsabilidade dos professores de História do CAp, embora fosse uma disciplina oferecida pela Faculdade de Educação. Como já explicitado, até a institucionalização do Instituto de Aplicação, era essa a forma pela qual a maioria dos docentes lotados no CAp se inseria no ensino de Graduação.



A ideia de que o necessário para ser um bom professor de História seria conhecer o conteúdo que deveria ser ensinado e dominar técnicas de transmissão estava latente nas ementas da disciplina de Prática e nas mentes dos professores que a ministravam. Não foi diferente comigo naquele momento.

Minha entrada na docência do ensino Superior aconteceu em dois momentos: como um soluço, em 1986, quando fui convidada para ministrar a disciplina de História do Brasil Contemporâneo, oferecida pelo Departamento de História, do IFCH; e definitivamente, como opção de carreira, ainda no final dessa década, quando fui instada a ministrar a disciplina de Prática de Ensino, então localizada na Faculdade de Educação, no turno da noite.

A primeira oportunidade está qualificada como soluço por ter sido muito rápida e não representar o momento no qual se encontrava minha formação profissional. Desisti do lugar depois de três semestres, em respeito à luta então encabeçada pelos alunos do curso de História que iniciavam uma campanha pela formação em nível de pós-graduação de seus professores.

A segunda, foi recebida com um susto semelhante ao de quando fui convidada a assumir turmas no CAp, ainda cursando a graduação. Eu não tenho formação em Pedagogia, não fiz o "Normal", minha experiência com os conteúdos da área da Educação foram aqueles aprendidos nos dois semestres que frequentei a Faculdade de Educação para terminar a licenciatura em História. Foi quase nada, efetivamente. Esses foram os meus pensamentos quando recebi a convocatória.

Embora a regência de turmas na Licenciatura não fosse condição obrigatória para os professores lotados no CAp, era esperado que estes assumissem essa faceta do colégio. Em quase todas as disciplinas havia pelo menos um docente que juntava à sua carga horária semanal no Colégio pelo menos uma turma da licenciatura relacionada à sua formação. Foi exatamente essa expectativa que veio junto com o convite que recebi.

Depois do susto, ficou a sensação de que se abria mais uma chance de aprendizado, referenciada pela prática desenvolvida naqueles cinco anos como professora no ensino básico e pela supervisão aos licenciandos que observavam e coparticipavam de minhas aulas.

Portanto, em consonância com o dito alguns parágrafos acima, os primeiros anos de minha atuação como professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado de História foram dedicados a apresentar/ensinar a experiência adquirida no CAp/UERJ: discutir com os futuros professores o conteúdo programático de História em diferentes municípios (os mais visíveis naquele momento de redefinição curricular e retorno da disciplina escolar, eram Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro), comparando com o que era aplicado no Colégio de Aplicação; mostrar as ferramentas e estratégias utilizadas



no CAp para dar conta de um ensino menos monótono e mais participativo dos alunos – o uso diversificado de fontes, a produção textual com a participação dos licenciandos e muitas vezes do próprio aluno do CAp, a utilização de filmes e documentários a partir de uma roteirização para sua utilização didática; a elaboração dos quadros de síntese e a utilização da “palavra-viva” como formas de avaliar sinteticamente e durante a aula o aprendizado dos alunos; os trabalhos de grupo a partir da problematização de textos e outros documentos; a necessidade de propor e aplicar exercícios de fixação que permitissem ao professor avaliar o aprendizado antes da semana de provas, dentre outras práticas comuns no ensino de história do Colégio.

Os licenciandos saíam das aulas, na maioria das vezes, maravilhados com a oportunidade de experimentar, de fazer, de propor e participar de oficinas onde essas e outras estratégias de ensino era aprendidas. Oriundos, em sua grande maioria, de uma realidade de escola onde a aula expositiva, pautada no manual didático, era a única forma de transmissão disponível para ensinar; efetivamente, conhecer, observar e poder pôr em prática outras técnicas parecia ser tudo o que eles precisavam, além do conteúdo de História, para se tornarem bons professores.

Essa construção de sentido para o ato de formar professores de História não existia apenas para os licenciandos, mas, também estava presente nas ementas das disciplinas que eu era chamada a ministrar. Mas, como textos invisíveis (SCHMIDT, 2012), a problematização de minha prática e dos demais professores, os objetivos de se ensinar História na escola básica, assim como da participação dos alunos na relação ensino e aprendizagem, dentre outros questionamentos, se não eram explicitados como questões programáticas do Curso, surgiam como fantasmas que se recusavam a abandonar a sala de aula na licenciatura.

Embora os planejamentos sugerissem uma perspectiva essencialmente técnica para a disciplina, o problema da dicotomia latente entre teoria e prática transformou-se em um silêncio extremamente ruidoso para a docente recém-chegada à formação docente. As respostas foram inicialmente buscadas na área onde sentia-me mais segura – a historiografia. Minha procura por uma produção na área da História que tivesse o ensino como objeto de reflexão parecia infrutífera. Eu costumava brincar com meus alunos que contava nos dedos a produção historiográfica sobre o assunto e sobravam muitos dedos sem uso.

Nos anos 1980, mesmo com o crescimento da pós-graduação em universidades públicas, a formação docente não aparece como objeto de pesquisas, reforçando a ideia de que o professor secundário era apenas um “dador de aulas”, como diz Bittencourt:

O ensino de História, em especial, passou a ser considerado objeto de



pesquisa apenas a partir do final dos anos de 1980 e diria mesmo nos anos de 1990 e enfrenta muitas dificuldades para uma aceitação acadêmica mesmo em órgãos como a CAPES. É campo de investigação da área de História ou da Educação? Depende muito de um tipo de professor especialista que surgiu, o professor de Prática de Ensino de História, e do “lugar” onde está situado o curso de Metodologia ou Prática de Ensino. (BITTENCOURT, 2004, p.24)

Minha preocupação, portanto, reverberava um momento político que levaria a importantes reformas na área da Educação implementadas nos anos 1990, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que apresentaram debates em torno da necessidade de se formar professores que rompessem com o modelo de mero reprodutor de conhecimentos, afirmando a ideia de um profissional capaz de investigar os problemas que se apresentam no cotidiano escolar, mobilizar recursos e conhecimentos para resolvê-los e avaliar suas ações nesse processo (CAIMI, 2001, p.38-39).

Seja como for, encontrei espaço para dialogar sobre o ensino de história em um pequeno conjunto de pesquisadores que, ainda na década de 1980 e 1990, ousaram ver o tema como objeto de uma reflexão que rompesse com o modelo de reprodução técnica de conhecimento. Não cabe neste Memorial uma análise mais aprofundada como os autores e suas obras merecem. Mas, sendo um escrito que, em sua essência, pretende homenagear um percurso, esses profissionais merecem ser convocados a ocupar o lugar que efetivamente tiveram na formação de uma formadora de professores de História. São pesquisadores/as como Marcos Silva, Conceição Cabrini, Circe Bittencourt, Kátia Maria Abud, Elza Nadai, Circe Bittencourt, Helenice Ciampi, dentre outros.

## WELCOME TO THE JUNGLE

Os anos noventa marcaram uma intensificação na expansão dos programas de mestrado e doutorado no Brasil, principalmente nas universidades públicas que, em 2004, respondiam a 82% da oferta dos cursos de Mestrado e 90% dos cursos de doutorado (ALVES; OLIVEIRA. 2014, p. 367). Esse processo respondeu a um aumento significativo e contínuo da demanda, como demonstram estatísticas oficiais de alunos matriculados e titulados.<sup>22</sup>

22 “Em 1987, havia 37.195 alunos matriculados no mestrado e, em 2003, este número saltou para 112.314, representando um crescimento de 300% no período. Já no doutorado, o número de matriculados saltou de 7.914, em 1987, para 40.213, em 2003. Por sua vez, o número de titulados no



Tal demanda, somada ao fato de que é a universidade, em especial nos cursos de pós-graduação, o local de grande parte das pesquisas e geração de tecnologia no país, levou os órgãos oficiais, CNPq e, em especial, CAPES, a propor alterações em seus modelos de avaliação, com o intuito de que se tornassem mais discriminatórios da qualidade esperada em um menor espaço de tempo.

Foi nesse contexto que decidi me inscrever em um programa de Mestrado. O ano era 1992 e o Programa escolhido foi o de História da Universidade Federal Fluminense – PPGH/UFF. Foram nove anos após o término da licenciatura em História até a decisão de continuar os estudos com a pós-graduação *stricto sensu*. Com certeza, a questão geracional explica em parte esse intervalo. Como vimos, nos anos oitenta a pós-graduação brasileira começava a se firmar e a geração de graduados daquela década partia para um mercado de trabalho que, mesmo para a docência em nível superior, apenas começava a ter expectativas de uma formação nesse nível para seus docentes.

Mas, outros aspectos foram importantes para explicar esse intervalo de tempo. Em primeiro lugar, eu vinha de dois cursos de graduação e uma especialização realizados consecutivamente entre 1976 e 1985 – o Bacharelado em Jornalismo, a Licenciatura em História e a Especialização em Moderna e Contemporânea, oferecida em conjunto pela Universidade Gama Filho e pelo Museu Histórico Nacional.

Além disso, a decisão de abandonar o jornalismo pela docência de História, e a aprovação no concurso do CAp/UERJ, descortinou um cenário exigente de novos aprendizados que foram abraçados com muito prazer, mas, também, com muito suor. O regime de trabalho para os docentes na UERJ, à época, era de 10h/semanais, com termos aditivos de quantas horas fossem necessárias para atender às necessidades institucionais. Todos éramos, portanto, horistas. Até 1986, quando passou a vigorar o novo regime de carga horária docente com vínculos de 20, 30 e 40h semanais, eu cheguei a ter 27h/s efetivas de regência, apenas na UERJ, o que significava seis ou sete turmas do ensino básico mais uma na Graduação.

Por fim, a maternidade que chegou junto com a nova opção de carreira – em junho de 1985 – trouxe-me outras preocupações e diferentes variáveis para pensar qual o momento mais adequado para fazer escolhas profissionais. Eu optei por primeiro ver meu filho crescer um pouco e depois pensar no Mestrado. Foram sete anos até a decisão.

Já a escolha pela UFF passa por algumas chaves explicativas, como a afirmação do seu Programa de Pós-graduação em História, então com a melhor avaliação da CAPES, e

---

mestrado saltou de 5.737, em 1990, para 27.630, em 2003. Os titulados de doutorado passaram de 1.302, em 1990, para 8.094, em 2003”. Cf. BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes). Plano Nacional de Pós-Graduação. 2005-2010. Brasília, 2004. Citado por ALVES e OLIVEIRA, op.cit. p. 373.





por fazer sentido fechar o ciclo das Universidades Públicas no Estado que participaram de minha formação – UFRJ, UERJ e, finalmente, UFF.

É significativo que o objeto de estudo escolhido não estivesse relacionado ao ensino de História. Essa opção parece estranha hoje, mas, tinha todo sentido em 1991. Ainda aprendendo a conhecer as singularidades de um campo de investigação que, como brevemente discutido anteriormente, não estava constituído, eu já tinha paixões consolidadas em experiência como jornalista – as relações entre a cultura midiática e a produção de significados no cotidiano da sociedade brasileira.

Essa definição é contemporânea e não traduz a simplicidade da problematização que foi pensada para o projeto que apresentei na seleção para o Mestrado: qual a importância da televisão no cenário político nacional que leva o golpe militar de 1964?

A experiência no Mestrado foi, ao mesmo tempo, extasiante e desesperante. O mundo de leituras e expectativas que se apresentava nos cursos estabelecia uma realidade com a qual eu não estava acostumada. Até então, toda minha vida de estudos havia sido desenvolvida sem que qualquer ansiedade maior pusesse em risco a certeza de minha capacidade em conseguir os resultados esperados. Mas, sendo docente na UERJ (três ou quatro turmas) e no Pedro II (seis turmas), tendo conseguido apenas uma licença parcial durante seis meses (e apenas na UERJ) e com deslocamentos entre a cidade de Niterói, e os bairros do Rio Comprido e São Cristóvão, onde se localizavam o CAP e a unidade do CPEI onde era lotada, respectivamente, sobrava muito pouco tempo para dar conta de toda a produção esperada.

Inicialmente alguns inconvenientes tiveram que ser vencidos para o desenvolvimento da pesquisa, começando pela dificuldade em encontrar com quem dialogar no campo historiográfico. Apesar de os historiadores já estarem trabalhando com a mídia fazia algumas décadas (em especial com a mídia impressa), nenhum trabalho historiográfico foi encontrado visando à problematização da linguagem televisiva ou indagando sobre a influência desse veículo, em especial, sua programação ou sua estética, na produção de sentido para as ações políticas no país. Portanto, a pesquisa demonstrou a necessidade de perscrutar caminhos teóricos e metodológicos em outras áreas. Principalmente na análise das especificidades de uma linguagem cuja interpretação não pode descolar as escolhas realizadas na constituição da imagem televisiva da proximidade que sua narrativa, carregada dos sentidos da oralidade, provoca no espectador. Foi necessário entrecruzar estudos com recortes históricos, da área da psicologia, da pedagogia e da linguística, principalmente.

Da simplicidade da problematização levada para a seleção, a dissertação *A construção do silêncio – a Rede Globo nos projetos de controle social e cidadania (décadas de 1970/80)* apresenta em sua introdução a síntese da discussão que a



pesquisa, desenvolvida durante quatro anos, acabou por realizar:

discutir o papel da televisão, especificamente da Rede Globo, nas estratégias de controle social e no projeto hegemônico de cidadania, que, organizando-se no Brasil a partir do golpe de 1964, permaneceram transmutados no período conhecido como de redemocratização nacional.

Para dar conta desse objetivo foram necessários diferentes recortes no objeto inicial. Tendo em vista o interesse de relacionar a programação do jornalismo televisivo nacional no momento de sua afirmação (décadas de 1960-80) às noções de hegemonia, produção cultural, controle social, movimentos grevistas e cidadania foi necessário entrecruzar uma base teórica marxista escolhida – Gramsci, E. P. Thompson e M. Bakhtin – cujas obras, em especial dos dois primeiros, demonstram a opção por uma abordagem que relaciona de forma não determinista cultura à política e à formação humana, às problematizações ensejadas pela História Cultural de R. Chartier, C. Ginzburg e M. de Certeau, nas quais o ato de ler<sup>23</sup> é incorporado ao campo de investigações do historiador a partir da utilização de suas concepções de leitor, apropriação, sentido e consumo.

As hipóteses daí resultantes buscaram dialogar com interpretações já produzidas pelas áreas da Comunicação e Semiótica. Autores como Gabriel Cohn, Regis Debray, André Parente, Eni Orlandi e Eliseo Véron foram visitados, mesmo que algumas vezes as variáveis interpretadas por eles não tivessem o mesmo peso na análise final apresentada na dissertação.

Esse exercício deu um outro sentido à minha prática docente. Ele me ajuda a valorizar e não descuidar do “estranhamento” tão comum dos graduandos – e mesmo de muitos mestrandos – com as questões teóricas no aprendizado histórico. Afinal, acredito que é assim que tem que ser mesmo! A teoria, embora “chame atenção para a forma como o sentido histórico é considerado necessário, viável e comunicável”, foge da rotina de uma sala de aula (CALDAS, 2010, p.10).

Quando olhamos para o tecido que chamamos narrativa histórica, não enxergamos a trama de fios que a compõe. Os fios tornam-se “invisíveis” ao naturalizado olhar, mesmo entre os mais sôfregos leitores iniciantes. Somente um aprendizado disciplinado, e nem sempre fácil e agradável, e a utilização de instrumentos afiados nos permitem perceber a beleza dos fios que o tecido (narrativa) esconde.

Por outro lado, a leitura atualizada da dissertação me mostra a influência significativa da literatura relacionada ao campo da Comunicação e suas variantes na interpretação final das minhas fontes. Se por um lado essa conclusão confirma as

23 Aqui entendido como ato de produzir sentido.



dificuldades já apontadas de encontrar diálogo no campo historiográfico para as questões que a pesquisa levantava, por outro lado deixa claro os motivos que me fizeram insistir com o mesmo objeto no Doutorado – o desejo de avançar, com mais profundidade na problematização histórica, em busca da construção de uma história social da televisão brasileira.

Ao contrário do que acontece com as atuais gerações, não emendei o Mestrado com o Doutorado. Os motivos não são nada singulares, tratando-se de uma mulher, professora e mãe. Reconheço que esta última variável pesou significativamente. No dia de minha defesa da dissertação, além da proximidade com a Banca, um menino se sentou ao meu lado e ficou acariciando meu joelho durante toda a arguição. Era Tiago, meu único filho, então com 10 anos. Ao final, depois de ter certeza de que eu “havia passado”, e questionando por uma nota que não veio, me abraçou e disse, em tom que pareceu cobrança à mãe que se sentia culpada: “agora você não precisa mais estudar, né, já sabe tudo!”

A sensação daquela frase me fez adiar o doutoramento por mais quatro anos. O que não significou parar de buscar a formação continuada, fosse por meio de cursos livres ou na participação em diferentes encontros acadêmicos. Entretanto, as exigências da carreira acadêmica impunham o doutoramento para que outras portas se abrissem profissionalmente.

A bem da verdade, a profissional Sonia não sentia falta desse diploma. Com 42 anos, gostava do entrelaçamento que havia conseguido desenvolver entre o ensino – nos níveis fundamental e médio do CAP e na graduação, tanto na UERJ, quanto na Universidade Gama Filho; a extensão – participando do projeto “InterCAP”, que, sob a coordenação da profa. Leila Medeiros de Menezes, integrava docentes de diferentes departamentos do CAP na apresentação de oficinas e diálogos com professores da rede pública em diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro; e até nas primeiras tentativas de uma produção textual mais exigente, com artigos que recortavam aspectos analisados na dissertação e, principalmente, começavam a tatear o campo do ensino de história, encontrando espaço em veículos científicos.

Mas, as décadas de 1990 e 2000 definiram uma maior complexidade para a carreira universitária no Brasil, o que mantém, obviamente, uma certa sintonia com demandas provenientes da dinâmica das mudanças sociais vivenciadas pelo país nesse período. À expansão quantitativa do ensino superior, em especial da pós-graduação, que veio em resposta a demanda social, sobrevém a necessidade da criação ou reformulação de mecanismos para contínua avaliação acadêmico-institucional. Estes, por sua vez, baseiam-se em padrões desenhados de qualidade acadêmica (MARTINS, 2000, p. 42). Tais padrões são inculcados institucionalmente – para o bem e para o mal – como necessidades, haja vista os financiamentos públicos fundamentais para a manutenção e crescimento das



Universidades, sejam os cursos de graduação, mas, principalmente, na pós-graduação.

E, assim, caminhei em direção ao doutoramento. Como uma boa filha à casa torna, não havia por que deixar de fazê-lo na UFF. Lá me aguardavam interlocutoras fundamentais para o aprofundamento das questões que havia deixado em aberto na dissertação – Ana Maria Mauad e Gislene Neder. A primeira, por seus trabalhos de História visual acabou sendo minha orientadora na pesquisa.

O projeto “Cultura, política e Televisão: entre a massa e o popular (Brasil: 1960-1980)”, apresentado na seleção para a turma de 1999 e com o qual consegui o primeiro lugar, já transparecia uma complexidade maior em relação ao anterior. O objeto continuava a ser a televisão brasileira, a problematização continuava a indagar a capacidade de produzir sentido dessa mídia, mas, a abordagem indicava uma proximidade ainda maior com a Antropologia, ou melhor, com uma História tocada pela “ideia de que a realidade é social ou culturalmente constituída” (BURKE, 1996, p.11). Dois autores foram fundamentais nessa construção: Jesús Martin-Barbero, semiólogo, antropólogo e filósofo colombiano, e Néstor Garcia Canclini, antropólogo argentino, radicado no México.

Do primeiro utilizei sua teoria sobre mediações culturais, principalmente para problematizar a recepção midiática. As leituras clássicas do meu tempo do curso de Jornalismo ignoravam a capacidade de produzir sentido da recepção, apontando os *mass media* como protagonistas centrais na comunicação. Essas leituras não davam conta das questões que a pesquisa histórica contemporânea nos exige. Para Martin-Barbero, a forma como a mensagem é absorvida pelo receptor dependerá da experiência e complexidade de conteúdos provenientes do encontro entre emissor e receptor. Com isso, eu dava historicidade ao encontro entre a Tv e o telespectador. Eu compreendia a capacidade, historicamente constituída, deste de se apropriar de modos variados da mensagem televisiva:

“o eixo do debate deve se deslocar dos meios para as mediações, isto é, para as articulações entre práticas de comunicação e movimentos sociais, para as diferentes temporalidades e para a pluralidade de matrizes culturais” (MARTIN-BARBERO, 2002, p. 55).

Já de Canclini me apropriei do conceito de hibridismo para analisar a televisão dentro do que denomino “cultura popular de massa” no Brasil. Em seus estudos sobre a cultura urbana latino-americana, Canclini constrói uma instigante reflexão tendo como eixo tradição/modernidade/pós-modernidade para ressaltar a singularidade com que se efetiva a recepção e o consumo de bens simbólicos, principalmente pelas camadas populares desse subcontinente, engendrando o que ele chamou de “culturas híbridas”.

A reflexão deste autor me permitiu romper paradigmas binários de análise do tipo



subalterno/hegemônico que tradicionalmente balizava as interpretações sobre o poder político e social dos significados produzidos pela narrativa jornalística televisiva sobre seus espectadores. Ajudou-me a ver a relativa autonomia dos receptores da mensagem televisiva, apropriando-se dela e produzindo, na medida de sua experiência, novos sentidos; além de adaptar tal perspectiva também aos técnicos e produtores de conteúdo televisivo, vistos como sujeitos que caminhavam e produziam a partir de uma “tênue e conflitante linha apreendida entre os interesses individuais e os produzidos por diversas redes de sociabilidade que formam tanto o campo televisivo como a sociedade” (WANDERLEY, 2005, p.334-335).

Pierre Bourdieu e seu conceito de campo, possibilitando concluir acerca da importância constituinte do simbólico como espaço de luta e de construção de hegemonia; e Jean-François Sirinelli e sua releitura da noção de geração, relativizando a perspectiva que considera apenas a regularidade das periodizações, no sentido de demonstrar a importância dos “fatos inauguradores”, essencialmente irregulares no tempo, para sua definição, colaboraram na leitura dos quadros nos quais os sujeitos do campo televisivo foram divididos: empresários/proprietários, técnicos/diretores administrativos e produtores da linguagem e estética televisiva.

Foi muito difícil a construção desse trabalho. Não da mesma forma que durante o Mestrado. Naquele momento, experimentava experiências das quais não me sentia parte, sentimento que foi gradativamente sendo desconstruído. Mas, durante o doutorado, fui chamada a participar de um espaço na vida universitária que sempre resisti em ocupar – a administração. Primeiramente como assessora e depois como diretora do Departamento de Seleção Acadêmica – DSEA, assumi responsabilidades relacionadas ao Vestibular da UERJ e UENF, além da seleção para oficiais do Corpo de Bombeiros e Polícia Militar, no momento da introdução no processo do sistema de cotas étnicas e sociais.

O lado bom da experiência do doutoramento foi que ele acabou por representar a cereja do bolo de meu processo de amadurecimento profissional e intelectual. Às portas de completar 50 anos (terminei o doutorado com 48), senti que tinha mais certezas que dúvidas (ainda bem que estas não acabam nunca) em minha vida profissional e pessoal. Minhas experiências como docente, com certeza, meu principal combustível, sendo interpretadas, consolidadas e/ou modificadas, a partir dos diálogos que fiz e lutas que travei em todo esse período, a troca de conhecimento, saberes e sentimentos que pude experimentar nos diferentes espaços acadêmicos, e nas coxias desses espaços, muitas vezes; tudo isso vivenciado a partir da maturidade dos meus 48 anos, me fizeram atravessar a “selva” e convocar meus alunos e orientandos a cantarem comigo “*welcome to the jungle*”!



**A ESPERANÇA EQUILIBRISTA/ TEM QUE CONTINUAR...**

Já falei aqui sobre minha inserção na docência superior como formadora de professores. Gostaria agora de ampliar minha lembrança acerca dessa faceta de minha atuação profissional e como ela adere à minha produção bibliográfica sobre ensino de história. E como venho fazendo até agora, mergulho a professora, personagem que escreve, em um contexto fundamental para que possamos entender melhor seu caminho.

Gosto muito da contribuição que Manoel Salgado fez em uma coletânea organizada em 2009 por companheiros que militam e refletem sobre ensino de história e/ou historiografia. Em determinada parte de seu texto, Salgado, levantando hipóteses acerca da eterna “crise do ensino de história”, relaciona o problema “à constatação de uma enorme defasagem entre o que se produz na universidade, fruto em grande parte dos programas de pós-graduação, e seus resultados para o ensino de história realizado nos colégios” (SALGADO apud ROCHA (et al), 2009, p. 36).

Sempre me sinto a exceção que comprova a regra, quando retomo essa leitura. Ela me sugere posições contraditórias. Por um lado, aponta a necessidade do ainda titubeante diálogo entre Universidade e Escola no Brasil. Por outro, essa frase restabelece uma hierarquia contraproducente entre aquelas instituições, como se a solução da “crise do ensino de história” estivesse no conhecimento produzido na Universidade, em especial nos programas de pós-graduação.

De certa forma, os sentimentos que essa afirmativa desperta em uma professora que tem o perfil descrito até agora, pode ser explicado pela forma como o campo de pesquisa em ensino de história vem se estruturando no país, e as disputas, nem sempre por motivos epistemológicos, por sua inserção na área da Educação ou da História. O patinho feio virou cisne e agora é disputado.

Como já vimos falando, o ensino de história se estabelece como um fecundo espaço de discussão e de projeção acadêmica a partir da década de 1980. Tal afirmativa pode ser comprovada pelo crescente número de trabalhos que discutem o tema (BITTENCOURT, 2004), sendo a maioria desses trabalhos originária dos Programas de Pós-graduação em Educação (PPGE) e não nos Programas de Pós-graduação em História (PPGH). Essa afirmação já foi suficientemente explicada em diferentes trabalhos e não haveria espaço aqui para historiarmos mais uma vez a questão<sup>24</sup>. Basta lembrarmos que o tradicional abandono que os cursos de História davam à reflexão acerca do ensino vem se modificando nas duas últimas décadas, assim como houve mudanças essenciais sobre o

---

24 Um texto que retoma essa questão com uma reflexão bastante interessante é “O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá”, de autoria de Aryana Lima Costa e Margarida Maria Dias de Oliveira. Publicado na revista paraibana *Seculum – Revista de História*, nº 16, jan./jun. 2007.



tema nas abordagens desenvolvidas por pesquisas na área da Educação.

Mas, identifico a semente desse interesse e aumento de discussão já na graduação – com o aumento do número de monografias que focam a temática como objeto de estudo, o que ajuda a compreender o interesse dos PPGHs pela abertura de linhas de pesquisa sobre ensino de história, mesmo que lentamente (COSTA; OLIVEIRA, 2007).

Não podemos descartar como uma das causas, as mudanças na tradicional relação que se estabelecia entre o bacharelado e as licenciaturas no ensino superior – o famoso modelo de formação 3 + 1. A partir das propostas oficiais de reformulação dos cursos de licenciatura, no início dos anos 2000, que acabaram por inserir de forma mais profunda os institutos básicos – até então responsáveis apenas pelos bacharelados – na formação de professores, estes tiveram que repensar seus currículos e incluir em seu corpo docente profissionais que de alguma forma enxergassem o ensino como preocupação da formação do especialista, em nosso caso, do historiador.

Sem entrar em maiores detalhes desse processo, é verdade que as propostas oficiais reverberaram a crítica produzida por profissionais e pesquisadores, em especial da Educação, sobre a inadequação na manutenção daquele modelo que tinha como fundamento a ideia de um professor apenas transmissor de conhecimentos, cuja formação se resumia em conhecer os conteúdos de sua área específica (a partir do Bacharelado) e aprender as técnicas de transmissão desse conteúdo (nas cadeiras oferecidas pela Educação).<sup>25</sup>

Resultado do mesmo contexto, as temáticas dos trabalhos desenvolvidos também vêm se modificando em resposta a novos objetos e problemas surgidos por conta da forma como educação e ensino vem se inserindo no contexto político e social do país nas últimas décadas.

Dito isso, não vou aqui retomar uma outra discussão, que permanece ocorrendo, apesar de infrutífera, sobre o “lugar de direito” para o campo de pesquisa do ensino de história. Muito menos deslegitimar os trabalhos desenvolvidos na área da Educação ou da História. Apenas faço a opção de localizar o meu espaço dentro deste campo a partir do lugar no qual eu, por escolha, sempre estive inserida profissionalmente – uma professora que tem sua experiência determinada pela prática docente do Instituto de Aplicação da UERJ e com mestrado e doutorado em História. Entendo serem esses elementos fundamentais para compreender as problematizações que privilegio, os caminhos teóricos dos quais me aproximo e os projetos que encaminho dentro do campo.

É importante ressaltar que a necessidade de comunicar as práticas que eu e meus companheiros desenvolvemos, de fazê-las conversar com a de outros professores e de

---

25 Candau (1987); Brzezinski (1992); Alves (1993); Gatti (1997) e Pereira (2000).



buscar referenciá-las teoricamente, aprendizado fundamental da vida acadêmica, foi-me possibilitado pela existência de um emprego com um plano de carreira que garante minimamente condições para a efetivação da relação ensino-pesquisa-extensão. Com isso, gostaria de apontar a essencialidade da defesa dessas condições na Universidade em especial neste momento onde, governos - na esfera estadual e federal -, por motivos nada acadêmicos, ousam criticar e romper o frágil equilíbrio que conseguimos erguer em garantia ao desenvolvimento da ciência e da educação brasileiras.

Sempre gostei de escrever. Mas, confesso, a escrita acadêmica, por sua estética árida que afasta o leitor não especialista, até hoje me embota a vontade. Mesmo assim, todos os caminhos profissionais nos empurram para esse tipo de produção textual. A realização do Mestrado e, principalmente, do Doutorado, me ajudaram a vencer um pouco essa resistência inicial. Além disso, me auxiliou também a certeza, adquirida nos últimos anos, de que o conhecimento só se justifica como ato social quando é comunicado. Destarte, fica a crítica à pressa que se impõe pelo produtivismo de mercado que embota o significado das ideias, fazendo-as, muitas vezes, repetitivas e rasas.

De início, ainda não havia em mim a reflexão mais profunda sobre categorias e problematizações fundamentais na compreensão da singularidade do campo, mas, minha prática no CAP, ressignificada a partir das leituras sugeridas e dos debates desenvolvidos nas turmas de Prática de Ensino, me lembravam a necessidade de discutir as diferenças entre o que aprendíamos na graduação e o que era ensinado no ensino básico. No fundo, fazia uma reflexão sobre a minha própria experiência. Ao mesmo tempo, cada vez mais eu queria problematizar com as turmas da licenciatura, qual o sentido de se ensinar história na escola e o que a formação docente tinha a ver com a sempre propalada “crise do ensino de história”. Essas as problematizações que me levaram a participar de encontros acadêmicos e a escrever.

O início de minha produção sobre ensino de história é do começo dos anos 2000, acompanhando o aprofundamento de minha inserção no próprio campo. Nesse bloco inicial de produção, destaco o texto “Repensando o ensino de história, produzindo conhecimento”, publicado nos *Cadernos de Graduação da UERJ - Ensino e formação de professores na perspectiva das licenciaturas em Ciências Humanas* -, em 2002, e republicado, em 2004, na *homepage* do Laboratório de Pesquisa e Prática de Ensino – LPPE/IFCH, da UERJ. Nesse trabalho, já transparece minha preocupação em afirmar a sala de aula como um espaço produtor de conhecimento, como também o investimento na busca do diálogo com outras áreas que não apenas a História.

Porém, minha escrita ainda não dava ênfase à discussão acerca da singularidade do conhecimento histórico escolar. A argumentação central tenta demonstrar a necessidade de os professores utilizarem a epistemologia da ciência histórica como ferramenta didática para romper com um processo de ensino-aprendizagem escolar de história que ficaria



“apenas na superfície”; ou seja, aquele que não ofereceria “condições para que o aluno adquir[isse] os instrumentos conceituais que lhe permitam decodificar ideias já existentes e produzir novas (WANDERLEY, 2002) .

A complexidade das questões relacionadas ao processo de ensinar e de aprender história é tão grande que leva àqueles que se dedicam a elas proporem, epistemologicamente, a organização de um novo campo de estudo, o que só ganhou espaço em minha reflexão a partir da segunda década dos anos 2000. Fortaleceu-se com minhas participações no Grupo de Trabalho Ensino da História da Anpuh e, posteriormente, nos encontros da Associação Brasileira de Ensino de História - ABEH (o “Perspectivas” e o “Pesquisadores”)<sup>26</sup>. Nesses espaços encontrei profissionais que cada vez mais compreendiam a natureza interdisciplinar da pesquisa no campo do ensino da história.

A produção que desenvolvi nos últimos 15 anos – sob a forma de artigos para periódicos científicos, para revistas de divulgação ou capítulos para obras coletivas – é, sem dúvida, tributária de debates dos quais participei e que me apresentaram trabalhos e reflexões como os de Ana Maria Monteiro e Carmem Teresa Gabriel. Mas, sem dúvida, minha produção também reflete a paixão pelo ato de comunicar, que vem de minha formação em jornalismo, e se transmudou, e aprofundou, com a prática docente, em ensinar.

O olhar retrospectivo que realizo sobre meus textos me confirmam esse ponto de vista e iluminam o eixo que me permite entender como integro comunicar e ensinar, por meio da reflexão didática. É neste território que encontro o sentido social da produção do conhecimento histórico. “Reflexão didática é exatamente a capacidade do profissional de história de pensar as relações entre o seu ofício e seus frutos com as características e demandas da sociedade na qual se insere” (CERRI, 2014, p. 371).

Assim sendo, meu foco de análise está na Didática da História, tal qual é definida por teóricos alemães como Klaus Bergman (1990) e Jörn Rüsen (2007) e traduzida para a realidade brasileira, como faz Luis Fernando Cerri (2004/2005). Entendo que o comunicar-ensinar história define porque escrevo e porque ensino História. Essa concepção me leva a investigar esse binômio, dentro e fora da sala de aula, a partir daquilo que considero um dos móveis da pesquisa didático histórica, qual seja, a dinâmica da consciência histórica.

Abraçar essa bandeira significou entrelaçar militância social e vida profissional. Essa possibilidade é aberta quando aceito o desafio de pensar/praticar o comunicar-ensinar história em diferentes espaços e não apenas na sala de aula, haja visto o fato de que as experiências de interpretação do tempo humanas não se dão apenas na escola, mas, na

26 Refiro-me aos dois encontros da ABEH que se revezam bianualmente – Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História



vida prática.

Caminho pela seara da História pública, identificando no ato de comunicar-ensinar história a função social do historiador, do professor de história, do divulgador da produção historiográfica. Nesse caminho, me deparo com a força dos sentidos para o estar no tempo oferecidos por diferentes narrativas históricas, que não apenas aquelas engendradas a partir da racionalidade epistemológica historiográfica, mas que mesmo assim dão materialidade às consciências históricas, esse conceito tão potente e, ao mesmo tempo, tão incompreendido. Enxergo-o, assim como Cerri, não como uma etapa a que alguns devem/podem chegar ou algo que ansiamos ou ensinamos, mas, “como um fenômeno humano, estrutural e estruturante, inerente à vida, embora diferentemente formulado e vivido em cada situação particular” (CERRI, apud SADDI, 2014, p.371).

Assim sendo, os trabalhos que desenvolvo atualmente refletem minha prática como uma atividade de História Pública, não simplesmente por se dirigirem a um público amplo, mas, por investigar o que é aprendido, o que pode ser aprendido e o que deveria ser aprendido quando se ensina história em diferentes instâncias sociais, inclusive na sala de aula. Indago acerca do caráter efetivo, possível e necessário dos processos de ensino e aprendizagem (BERGMAN, 1990), o que direciona minha reflexão à sua dimensão pública. Investigo a capacidade que a minha ação, como profissional de história, pode/deve ter ao se relacionar (amalgamar?) com outros espaços produtores de sentido e narrativas históricas presentes na vida prática de meus interlocutores. Instiga o meu desejo de produzir a ponderação acerca de como se aprende história, dentro e fora da escola, por entender que essas faces – escolar e extraescolar, científico e não científico, informação e conhecimento – encontram-se mais intrincadas do que muitos estudos aceitam admitir. Tais problematizações aparecem como eixos centrais dos dois últimos projetos de pesquisa que desenvolvi (2012-2016 e 2018-2019) e da minha produção textual mais atual.

Essas premissas teóricas explicam o meu primeiro projeto no campo de pesquisa em ensino de história. *Cultura histórica, mídia e ensino de história; problemas políticos de ensinar e aprender* foi apresentado como exigência para minha incorporação ao corpo docente do Programa de Pós-graduação em História Social - PPGHS, da Faculdade de Formação de Professores – FFP/UERJ, na Linha de pesquisa Ensino de História e Historiografia. Dialogando com os trabalhos coletivos que já desenvolvia no Laboratório de Ensino de História do CAP – LEH/CAP e na Linha de pesquisa Narrativas Contemporâneas de História, do Laboratório de Estudos das Diferenças e Desigualdades Sociais – LEDDES, esse projeto teve como objetivo investigar elementos da cultura histórica permeada pela mídia na produção do saber histórico escolar.

O atual projeto “Cultura histórica e ensino de história – interseções com a História Pública”, iniciado no ano de 2018, também é proposto como uma pesquisa didático-





histórica. O projeto integra pesquisa e extensão, constituindo um grupo de estudos sobre fundamentos da didática da história escolar e dos usos públicos da história, ambas compreendidas como campos da Didática da História. A partir das reflexões desse grupo, por mim coordenado e formado por bolsistas de PIBIC, PIBIC/Jr., Iniciação à Docência, pesquisadores e professores do campo acadêmico e do ensino básico, são desenhadas intervenções pedagógicas e/ou elaborados artefatos culturais pedagógicos que ajudem à reflexão de como a utilização de conceitos epistemológicos podem influenciar na produção de sentido para uma história escolar que incorpora a complexidade historiográfica sem deixar de dialogar criticamente com significados outros que adentram a sala de aula.

A perspectiva que reúne ensino, pesquisa e extensão, como partes complementares e necessárias da vida acadêmica, é o pilar no qual procuro sustentar minha atuação. Teoricamente, devo o aprofundamento dessa prática às minhas leituras da teoria de história russeniana, principalmente, a visão panorâmica que sua “matriz disciplinar da ciência histórica” propõe. Com ela, Rüsen subdivide o pensamento histórico em cinco fatores - interesses, ideias, métodos, formas e funções. Tais fatores funcionam de forma interdependente, constituindo um sistema dinâmico, “no qual um fator leva ao outro, até que, do quinto, volta-se ao primeiro” (RÜSEN, 2001, p. 35).

A arquitetura desenvolvida por esse teórico na proposição de sua matriz disciplinar define como relevante a forma como o conhecimento histórico retorna à vida prática, ou seja, responde aos interesses (por orientação temporal) que lhe deram origem. Daí a preocupação em relacionar pesquisa e extensão ao ensino, atraindo cada vez mais alunos da graduação, pós-graduação e, até mesmo, do ensino básico, por meio da bolsa de Iniciação Científica Junior – PIBIC/Jr.

Essa perspectiva, também, explica minha participação no grupo Oficinas de História, grupo interinstitucional que reúne pesquisadores em ensino de história oriundos das áreas da Educação e da História para reflexão acerca das questões que configuram a atual composição desse campo. As trocas realizadas a partir da discussão de diferentes concepções que atualmente mobilizam nossas pesquisas, assim como o compartilhamento de saberes/conhecimentos com docentes do ensino básico, somada à preocupação na divulgação de resultados tornam a participação no Oficinas uma oportunidade ímpar de aprendizado continuado.

Como visto, não consigo descolar as pesquisas que desenvolvo no ambiente acadêmico daquilo que efetivamente elas resultam como retorno social, o que me aproximou da discussão acerca da História Pública. Meu encontro com um grupo de intelectuais, historiadores profissionais em sua maioria, mas, não apenas, para pensar a função social de nosso fazer na Rede Brasileira de História Pública – RBHP – resultou em participações em simpósios nacionais e internacionais, além de obras coletivas, onde contribuí com artigos nos quais procuro fundamentar a pertinência de incluir a perspectiva



que utilizo para pensar o processo de ensino-aprendizagem de história – via Didática da História – como uma prática de história pública. O debate, que nos é tão caro, sobre democratizar fazeres, compartilhar responsabilidades na produção do conhecimento e na divulgação dos resultados torna-se mais que necessário em tempos de demonização da História e, ao mesmo tempo, sacralização da necessidade de revisitar o passado.

Em 2011, recebi o convite da professora Helenice Rocha para participar do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em História Social da FFP/UERJ. O PPGHS, criado em 2006, com nota 4 na avaliação da CAPES, estava cogitando junto ao seu Colegiado da criação de uma nova linha de pesquisa, Ensino de História e Historiografia, daí a busca pelo fortalecimento de docentes com esse perfil em seus quadros.

Há sete anos<sup>27</sup>, portanto, venho tendo a oportunidade de desenvolver interlocuções que, ao final das contas, têm conseguido somar à contínua sede por aprender que marca a maioria daqueles que optam pela carreira docente nas Universidade públicas brasileiras. Reconheço o cansaço com algumas searas burocráticas e produtivistas impostas, principalmente, pelos órgãos de avaliação institucionalizados. Sei o quanto foi importante esse processo para a consolidação da Pós-graduação no Brasil, mas, não se pode negar que as “regras de mercado” impostas atualmente conduzem ao que costumamos chamar de “produtivismo acadêmico” que, no final das contas, representa precarização docente, valorização demasiada da quantidade e, muitas vezes, o estabelecimento de táticas individuais de resistência que deslocam o eixo qualitativo da produção para um espaço menor do que seria esperado.

Como docente do PPGHS, tive a oportunidade de receber outro convite que vem, desde 2014, alimentando a certeza de que meu espaço de reflexão na academia é aquele no qual a Universidade se abre verdadeiramente para acolher experiências, outras formas de saberes e de conhecimentos produzidos/reverberados no contexto de ensinar e aprender que se constituem dentro e fora do ambiente escolar. E essa possibilidade se consolidou ainda mais com minha participação no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória.

Minha atuação no ProfHistória, desde a primeira turma em 2014, tem me fortalecido a pertinência de se tratar a formação docente como um campo no qual Universidade e Escola devem compartilhar responsabilidade e autoridade sob o risco de naufragarem os melhores objetivos. A circularidade de saberes, (LÜDKE,2005) necessária à uma formação docente significativa, exige que o diálogo entre tais espaços educativos-formativos não seja definido por marcações hierarquizantes, mas, apesar de tanta

---

27 Volto a lembrar que essas datações se referem ao momento no qual escrevi meu Memorial, portanto, em 2019.



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.64156

literatura comprovando a inconsistência dessas atitudes intelectuais, elas ainda persistem no imaginário e na prática escolar e universitária, principalmente nessa última.

Trabalhos apresentados pelos mestrandos do ProfHistória, todos professores de história da escola básica, têm demonstrado, com competência, a importância do aprofundamento de pesquisas acerca de como os saberes-fazer se constituem como uma teia definidora e definida pelo cotidiano e pela cultura escolar.

Especificamente no campo do ensino de história, percebo com especial alegria como essa questão tem sido encarada como objeto de pesquisa pelos professores. Além disso, percebo que, desdobrando-se em diversos aportes teórico-metodológicos e com recortes temáticos os mais variados, o ensino de história consolidou-se como uma preocupação do fazer historiográfico.

Como já deixei claro anteriormente, não considero que a epistemologia historiográfica possa dar conta de todas as questões pertinentes ao fenômeno de ensinar e aprender história, mas, da mesma forma, tenho certeza de que uma abordagem eficiente sobre essa questão não pode desconsiderar “o olhar retrospectivo sobre os objetos, a certeza de que cada uma das realidades que observamos no presente pode e deve ser mais bem compreendida através do conhecimento de sua inserção no tempo”, ações e fazeres que caracterizam a História como “disciplina científica ou como forma de pensamento” (CERRI, 2007, p.60).

Essa forma de me relacionar com o ensino de história tem atraído orientandos que desejam pesquisar sobre a história do ensino de história, objetivando refletir acerca da legitimidade e, principalmente, da utilidade de conteúdos que são ensinados na história escolar, considerando a significação do aprendizado para o agir cotidiano dos aprendizes. A discussão sobre currículos e disciplinas escolares, como contribuição fundamental da História da Educação, se mescla à perspectiva de pensar historicamente a construção da legitimidade de determinados conteúdos que “não encontram um quadro curricular em que possam se expressar disciplinarmente” (idem, p. 61), mas, que estão mergulhados nas vivências dos alunos e de seus grupos sociais/locais de origem. Coisa bonita de se ver!

Da mesma forma, a percepção de que os significados produzidos pela história ensinada sofrem na atualidade a concorrência de muitas outras diferentes narrativas produtoras de sentido para a orientação temporal têm levado jovens professores a se perguntarem o que podem fazer para que seus alunos compreendam/diferenciem criticamente tais aprendizados.

A perspectiva didático-histórica acerca das narrativas históricas, entendidas como materialidade para consciências históricas que resultam de variados aprendizados históricos, não necessariamente pautados pela racionalidade historiográfica, têm sido um



caminho teórico-metodológico possível para dar conta dessa questão. A Didática, assim, é vista “não como teoria da prática de ensino, mas, como teoria da aprendizagem histórica” (RÜSEN, apud CERRI, op. cit. p. 71).

No mesmo caminho, ainda buscando significados para o aprendizado de história, alguns mestrandos se equilibram em linhas que buscam relacionar a narrativa histórico-escolar com outras narrativas históricas tentando compreender melhor seu papel social como professor e a importância dos saberes docentes na constituição de um tipo específico de conhecimento. Surgem, então, propostas de pesquisa que abordam objetos relacionados à cultura histórica contemporânea, como o mundo midiático digital – games, aplicativos digitais, redes sociais, dentre outros; o universo lúdico, a memória social impregnada nos estudos sobre patrimônio, religião; ou a cultura juvenil e sua relação com a cultura escolar.

É nesse espaço que me sinto mais completa, ultimamente. No diálogo com turmas formada por colegas professores, fazendo dialogar nossas práticas com construções teóricas que entrelaçam diferentes áreas do conhecimento, mas, especialmente História e Educação, e, por fim, encontrando aí motivações que alimentam meu desejo de ensinar-comunicar História.

Olhando retrospectivamente, não posso deixar de sorrir para a dúvida que me surgiu quando recebi o convite para entrar no mundo da pós-graduação no final do ano de 2011. Aquele aceite, como forma de desafio, consolidou uma nova ordem de experiências em minha vida profissional, a pesquisa construída de forma coletiva, projetos pessoais que se interligam a de outros tantos repercutindo a circularidade das ideias e a necessidade de fortalecimento do sentido social que permeia a existência da universidade pública no Brasil.

Sem dúvidas, o maior aprendizado que estou tendo nessa etapa de minha vida profissional é a tomada de consciência da importância da comunicação/divulgação dos trabalhos que desenvolvemos na Universidade ou por conta da pertença universitária. É bem verdade que o caminho é árduo. As dificuldades de financiamento que levam a uma “seleção natural” de projetos e de pesquisadores, além do “produtivismo acadêmico” já discutido, muitas vezes diminuem a alegria e mesmo a possibilidade de prosseguir. Ainda assim, as redes que construímos nesse caminhar estabelecem canais que vêm cobrindo a aridez da estrada com a solidariedade possível sem a qual, reconheço, já teria desistido. Os laços de afeto que se constituíram matéria-prima para a minha vida como professora, eu os levo para o trabalho como pesquisadora. Sem eles, não vejo sentido em prosseguir.



## REFERÊNCIAS

- ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, João Ferreira de. Pós-Graduação no Brasil: do regime militar aos dias atuais. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v.30, nº 2, mai./ago. 2014, p. 351-376.
- ALVES, Nilda. *Formação de Professores: pensar e fazer*. São Paulo; Cortez, 1993.
- BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n.19, set.89/fev.90, 1990, p. 29-42.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- \_\_\_\_\_. O Ofício do Historiador. Conferência de Abertura do I Encontro Regional da ANPUH/RN – *Anais*. 2004, p. 16-25.
- BRZENZINSKI, Iria. *Formação de Professores: Um desafio*. Goiânia; UCG.1992.
- BUARQUE DE HOLLANDA, Heloisa. *Impressões de viagem - CPC, vanguarda e desbunde (1960-1970)*. São Paulo: Rocco, 2004.
- BURKE, Peter. *A escrita da história - novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.
- CAIMI, Flávia Eloísa. *Conversas e Controvérsias: o ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo (RS): Ed. Universitária UFP, 2001.
- CALDAS, Pedro S. P. Teoria e prática da metodologia da pesquisa histórica: reflexões sobre uma experiência didática. *Revista Teoria da História*. Universidade Federal de Goiás. Ano 1, nº 3, junho de 2010, p. 8-19.
- CANCLINI, Néstor G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.
- CANDAU, Vera M. (coord.) *Novos Rumos da Licenciatura*. Brasília, INEP; PUC-RJ, 1987
- CERRI, Luis F. Ensino de História: fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas. *Cadernos de História*. Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia n. 12/13, v. 1, 2004/2005, p. 7-21.
- \_\_\_\_\_. *Ensino de História e Educação: Olhares em convergência*. Ponta Grossa PR: Editora UEPG, 2007.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. as artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. In:





DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.64156

*Descaminhos da educação pós-68. Cadernos de Debate*, São Paulo, Brasiliense, 1980, p. 31-56.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de Oliveira. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum – Revista de História* (UFPB), João Pessoa, ano 13, n. 16, jan./jun. 2007, p. 147-160.

CUNHA, L.A. A expansão do ensino superior: causas e consequências. *Debate & Crítica*. São Paulo: Hucitec, 1975; nº 5, p. 27-58.

GATTI, Bernadete. *Formação de Professores e Carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas-SP; Autores Associados. 1997.

GOMES, Ângela C. (org.). *Escrita de si, escrita da História*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. nº 1, jan./jul. 2001, p. 10-43.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.19, n.38, p.125-38, 1999

LÜDKE, M. (coord.) *Aproximando Universidade e Educação Básica pela Pesquisa no Mestrado*. Projeto de Pesquisa - Departamento de Educação: PUC-Rio, 2005.

MALERBA, Jurandir (org.) *A velha História – teoria, método e historiografia*. Campinas/SP: Papirus, 1996.

MARTIN-BARBERO, Jésus. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton (org.). *Sujeito, o lado oculto do receptor*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

MARTINS FILHO, J. *Movimento estudantil e ditadura militar (1964 – 1968)*. Campinas: Papirus, 1987

MARTINS, Carlos B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*. Ano 1. nº14, 2000, p. 41-60.

MENDONÇA, Sonia Regina; Fontes, V.M. *História do Brasil recente -1964-1992*. São Paulo: Ática, 1996.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 92/ago. 93, p. 143-162.

PEREIRA, Júlio E. D. *Formação de Professores-Pesquisa, Representação e Poder*. Belo



DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.64156

Horizonte; Autêntica. 2000.

RÉMOND, René (org.). *Por uma História Política*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.

RÜSEN, Jörn. *Razão Histórica – Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed. UNB, 2001.

SADDI, Rafael. CERRI, Luis F. Entrevista com o prof. Dr. Luís Fernando Cerri (UEPG). *Revista de Teoria da História*. Ano 6, Número 12, dez/2014, p. 369-391.

SALGADO, Manoel Luiz. Escrita da história e ensino da história: tensões e paradoxos. In ROCHA, Helenice Aparecida B. et al. *A escrita da história escolar: memória e historiografia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009. pp. 35-50.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do Regime Militar. *Cadernos Cedes*. Campinas, SP, vol.28, n.76, set./dez.2008.

VILLARDI, Raquel; AMADEI, Stella Maris. Perspectivas de democratização da educação superior – um estudo do sistema de vagas reservadas na UERJ. In: ARRUDA, José Ricardo. *Política de Ações Afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. UERJ, Rede Sírius: Rio de Janeiro, 2007, p. 27-38.

WANDERLEY, Sonia, Repensando o ensino da História, produzindo conhecimento. In *Caderno de Graduação Ensino e formação de professores na perspectiva das licenciaturas em Ciências Humanas*. Rio de Janeiro: UERJ, Departamento de Ensino de Graduação, 2002, v.4, p.36-43

\_\_\_\_\_. *Cultura, política e televisão: entre a massa e o popular (1964-1979)*. Tese de doutorado defendida na Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

*Recebido em 13 de dezembro de 2021*

*Aceito em 13 de dezembro de 2021*



A e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ) está disponibilizada sob uma Licença Creative Commons - Atribuição - NãoComercial 4.0 Internacional.

Os direitos autorais de todos os trabalhos publicados na revista pertencem ao(s) seu(s) autor(es) e coautor(es), com o direito de primeira publicação cedido à e-Mosaicos.

Os artigos publicados são de acesso público, de uso gratuito, com atribuição de autoria obrigatória, para aplicações de finalidade educacional e não-comercial, de acordo com o modelo de licenciamento *Creative Commons* adotado pela revista.