



COM DOSES DE MARXISMO, FORMEI-ME PROFESSOR DE HISTÓRIA NA UFPB (1984-1987)

SHAPED BY MARXISM, I GRADUATED IN HISTORY AT UFPB (1984-1987) (1984-1987)

Francisco das Chagas Silva Souza¹

Resumo: A partir dos anos 80 do século XX, a abordagem autobiográfica em educação adquiriu um espaço importante na academia. Por considerar a relevância da reflexão e da autoformação mediante a escrita em si, neste artigo, pretendo narrar as minhas experiências no curso de Licenciatura em História, em princípios da década de 1980, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em Cajazeiras. Ao longo do texto, relato como me formei professor de História em um cenário marcado pelo declínio da Ditadura Civil-Militar e pelo avanço dos movimentos sociais e das lutas pela redemocratização. Nessa narrativa, menciono o confronto, na UFPB, entre as práticas e os discursos positivistas e o ideário do Materialismo Histórico, que ganhava espaço entre docentes e discentes. Passadas quase quatro décadas, considerando a minha formação inicial, finalizo o artigo com um balanço das mudanças pelas quais passei, mas também das permanências que mantenho, na minha prática docente, das influências marxistas adquiridas na Licenciatura em História.

Palavras-chave: Narrativa; Autobiografia; Experiência; Marxismo; Formação inicial.

Abstract: Since the 1980s, the autobiographical approach to education has gained a significant foothold in academia. Given the importance of reflection and self-education through autobiographical writing, in this article, I recount my experiences during my undergraduate studies in History in the early 1980s at UFPB, in the city of Cajazeiras. Throughout the text, I describe how I became a history teacher in a context marked by the decline of the Civil-Military Dictatorship and the rise of social movements and struggles for redemocratization. In this narrative, I mention the tensions at UFPB between Positivist practices and discourses and the ideology of Historical Materialism, which was becoming more prominent among teachers and students. Almost four decades later, reflecting on my initial training, I conclude the article with an analysis of the changes I have undergone, as well as the continuity of Marxist influences in my teaching practice, which I acquired during my training in History.

Keywords: Narrative; Autobiography; Experience; Marxism; Initial training.

1 Introdução

Nas últimas décadas, temos visto uma vasta produção acadêmica acerca da formação docente no Brasil, algo fácil de atestar ao consultarmos o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), portais de editoras, anais de eventos e a rede social *YouTube*. Os temas referentes a esses processos formativos são os mais diversos e vão desde a história da profissão docente até as práticas de ensino-aprendizagem demandadas na atualidade.

¹ Doutor em Educação (UFRN), Pós-Doutor em Educação (UFF). Professor da Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Campus Mossoró. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (Associação ampla da UERN/UFERSA/IFRN). E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br



Não por coincidência, a profusão de pesquisas focadas na formação de professores se dá em um cenário de lutas destes por políticas públicas que proporcionem reconhecimento social da profissão, melhorias nas condições de trabalho e de salários, bem como de enfrentamentos quanto ao avanço da proletarização e da precarização do trabalho docente. Essas contendas, segundo Santos (2008), intensificaram-se no Brasil a partir da década de 1980, em grande parte estimuladas pelos estudos de educadores como Demerval Saviani, José Carlos Libâneo e Paulo Freire.

Além das pesquisas acerca das políticas de formação e profissionalização docente, também se vê, nas últimas décadas, o avanço de estudos a respeito das histórias de vida de professores, dos seus saberes e de suas práticas profissionais. Consoante Passeggi (2021), a pesquisa sobre narrativas da experiência e o seu poder auto(trans)formador se articula com duas guinadas nas Ciências Humanas e Sociais que ocorreram a partir de meados do século XX: a guinada reflexiva, desencadeada pelos movimentos sociais dos anos 1960; e a guinada narrativa, impulsionada pela primeira e que “faz das narrativas pessoais a matéria-prima da investigação científica e da democratização hermenêutica um modo de compreender o que acontece nas paisagens externas e internas de quem narra” (Passeggi, 2021, p. 102). A essas duas, somou-se, mais tarde, a guinada biográfica, quando se aprofunda o olhar sobre os modos como o humano (re)elabora a experiência vivida e, por conseguinte, os processos de formação.

Assim, as reflexões dos professores, no que tange às suas experiências de vida pessoal e profissional, têm conquistado a atenção de muitos pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Nóvoa (2007, p. 16), por exemplo, questiona: “Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?”.

As narrativas de docentes não são meras recordações. Além de serem fontes importantes para a história da educação e dos processos de ensino-aprendizagem, configuram-se também como um método de pesquisa e processo autoformativo, conforme salientam muitos pesquisadores, a exemplo de: Alves (2008); Bragança (2008); Connelly e Clandinin (2011); Delory-Momberger (2011, 2012); Josso (2009, 2010); Passeggi (2016, 2021); Souza e Meireles (2018), além de muitos outros também importantes.

Tomando por base as palavras de Tardif (2011, p. 18) acerca de que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo [...]”, neste artigo, viso narrar minhas



experiências na formação inicial no curso de Licenciatura Plena² em História, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mais especificamente no então chamado Campus V, em Cajazeiras, entre os anos de 1984 a 1987. É certo que não sou mais o mesmo professor de História que colou grau em princípios de 1988. As experiências que adquiri em sala de aula no ensino público, a partir de 1989 até o momento em que escrevo esse texto, foram inúmeras e já relatei algumas destas em outra oportunidade (Souza, 2023). No entanto, ainda não trouxe a público a minha trajetória acadêmica na UFPB, quando comecei a “abrir os olhos” para uma outra realidade, conforme detalharei adiante.

Entendo que escrever sobre esse recorte temporal e experiencial da minha vida acadêmica contribuirá para aqueles que me conhecem compreendam uma parte do que sou hoje como professor, bem como para os que não me conhecem, que, suponho, passarão a saber como se formava um professor de História em princípios da década de 1980, em um *campus* do interior da Paraíba. Não desejo, com isso, propor generalizações, haja vista que cada colega da licenciatura à época tinha uma trajetória de vida que se aproximava e se distanciava da minha e isso, sem dúvidas, gerou profissionais diferentes em alguns aspectos. Por fim, falar sobre mim é também refletir sobre o que vivi, ponderar sobre as marcas que me foram deixadas, problematizar as mudanças e as permanências na minha prática ao longo de quase quatro décadas.

O artigo está dividido em duas partes, além desta introdução. Na seção a seguir, faço uma breve discussão a respeito da importância das narrativas (auto)biográficas na formação inicial e continuada de docentes. Posteriormente, apresento o meu relato acerca das experiências que vivi em princípios dos anos 1980, na UFPB, quando testemunhei a transição entre o Positivismo e o Marxismo, sendo este último um divisor de águas para a minha formação e as práticas que até hoje mantenho, mesmo que a estas tenham se agregado outros conhecimentos teóricos ao longo do meu processo contínuo de formação.

2 Narrativas (auto)biográficas e formação docente

Para abrir essa seção, cito a síntese que Aguiar e Ferreira (2021, p. 3, grifos meus) fazem a respeito do que sejam narrativas.

² Embora hoje seja estranho o adjetivo “plena” nos nomes das licenciaturas, essa realidade existiu até a criação da nova LDB (Lei nº 9.694/1996), quando foram extintas as licenciaturas “curtas”, estas criadas alguns meses após o golpe civil-militar de 31 de março de 1964. Eram realmente cursos curtos, com baixa carga horária, para fornecer aos professores um mínimo de formação superior, haja vista o déficit de pessoal qualificado, segundo documento elaborado por Newton Sucupira e proposto ao Conselho Federal de Educação (Nascimento, 2012, p. 340).



Narrativas são textos orais, escritos e/ou visuais que há séculos circulam nos diferentes espaços de convívio social. Tomada como prática humanizadora, a narrativa comporta um *conhecimento intergeracional* ao mesmo tempo em que possibilita o estranhamento e a ampliação acerca da consciência daquilo que é vivido. Por isso, *extrapola a dimensão do próprio indivíduo que narra ou pesquisa*, pois se conecta com aspectos da cultura e da sociedade, atualiza-se e é ressignificada ao ser interpretada pelo interlocutor. Uma narrativa é composta por uma sequência original de situações vividas, permeada por emoções e ligações com outras memórias e imagens. Ao prazer de contar uma/a sua história, acrescenta-se a *seleção e organização* pela pertinência do que parece relevante ao interlocutor e ao contexto presente, bem como ao tempo que se tem para narrar e o que se objetiva com ela.

Na citação acima, os autores em tela resumem pelo menos três características essenciais das narrativas, a saber:

1. Possuem, em seu conteúdo, uma dimensão intergeracional, ou seja, envolvem, formam e fortalecem a identidade de um grupo social. Isso explica o que Pollak (1992, p. 201) chamou de acontecimentos “vividos por tabela”, ou seja, aqueles “dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não”.
2. As narrativas não são meros relatos de memórias individuais, visto que têm relação direta com o grupo social ao qual pertence o narrador. Assim, para Pollak (1992, p. 204, grifos do autor), “*a memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva [...]”, elemento, para ele, de suma importância para o “sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”. Por compreender o vínculo entre a memória e o grupo social, Halbwachs, em sua obra clássica “A memória coletiva”, publicada em 1925, observa que, ao ouvirmos as lembranças de outras pessoas sobre eventos dos quais participamos com elas, nem sempre ocorre uma sensação de *déjà vu*, pois “[...] em nós há uma *descontinuidade*, não apenas porque o grupo no seio do qual nós os percebíamos materialmente já não existe, mas porque *não pensamos mais nele* [...]” (Halbwachs, 2006, p. 34-35, grifos nossos).
3. O terceiro aspecto apresentado por Aguiar e Ferreira (2021) diz respeito ao fato de as narrativas serem seletivas, porque as memórias transmitidas entre os indivíduos e entre as gerações também o são. Há quase um século, Benjamin (1994, p. 205) ressaltou que o narrador nunca está afastado dos relatos que conta. Para ele, a narrativa “mergulha a coisa na vida do narrador



para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. Portanto, não podemos esperar que os relatos dos acontecimentos sejam “completos”, pois há sempre uma seleção intencional ou não do narrador ao emitir o seu relato. Nessa direção, Pollak (1989) lembra que nem tudo se conta e que os silêncios existem por diversas razões: autoproteção e desvelo para com os outros que passaram por situações adversas; omissão de sentimentos de culpas; temor de não ser ouvido ou compreendido; vergonha. Ou seja, lembrar perdas, mortes e torturas, para muitos, é insuportável. Daí o direito que tais indivíduos têm ao esquecimento, mesmo que isso represente um prejuízo para as gerações futuras em termos de aprendizagem com as experiências dos outros.

As narrativas, na época em que vivemos, quando o tempo passa na velocidade da luz, tornaram-se um meio de se conhecer o passado a partir de questões levantadas pelo presente como o fazem os historiadores, sobretudo os que utilizam o método da História Oral. Mas, além da História, outras ciências têm empregado os relatos orais ou escritos, ou ainda narrativas imagéticas, como fontes para compreender questões colocadas pela academia.

Na Sociologia, o uso da biografia como método se deve ao que Ferrarotti (2010) chamou de um *revival* gerado pela necessidade de renovação metodológica nessa ciência: “A crítica à objetividade e à nomotetia, que caracterizam a epistemologia sociológica, teve como consequência a valorização crescente de uma metodologia mais ou menos alternativa: o *método biográfico*” (Ferrarotti, 2010, p. 35, grifo do autor). O sociólogo italiano destaca ainda a impotência da sociologia clássica para compreender e satisfazer as necessidades de uma hermenêutica social do campo psicológico individual. Assim, “A biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social” (2010, p. 35). Para o autor,

[...] toda práxis humana individual é atividade sintética, *totalização ativa de todo um contexto social. Uma vida é uma práxis que se apropria das relações sociais (as estruturas sociais) interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas, por meio de uma atividade desestruturante-reestruturante.* Toda vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como uma síntese vertical de uma história social. Todo o comportamento ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social (Ferrarotti, 2010, p. 44, grifos do autor).

No que diz respeito à Educação, esta tem valorizado, nas últimas décadas, a potencialidade dos relatos orais e/ou escritos para vários tipos de estudos, mas destaco



aqueles voltados para a formação de professores. Os pesquisadores salientam o fato de a abordagem biográfica ser um meio não apenas de obtenção de informações sobre práticas de ensino-aprendizagem e de experiências adquiridas ao longo da profissão, mas também um recurso para a autoformação de docentes. Cito, como exemplo, um artigo de Passeggi (2016, p. 81), no qual a autora expõe suas impressões após a leitura de memoriais de professoras leigas:

A professora-narradora sai fortalecida pelo processo de autoria. Seu discurso não se distancia de sua prática, anda com ela, o que lhe dá mais confiança, aumenta sua autoestima e a encoraja a continuar aprendendo, teorizando, conhecendo e conhecendo-se de forma mais autônoma. Possivelmente com menos medo de se expor a novas experiências, e poder assim ir vivendo e sofrendo, padecendo e agindo, avaliando(se) dentro e fora do discurso, na sua práxis cotidiana. O sujeito biográfico se afirma no processo de biografização, como sujeito epistêmico (do conhecimento) e sujeito biográfico (do autoconhecimento) suscetível de melhor conhecer “os deuses” e “o universo”.

Em um outro artigo, a pesquisadora afirma que as abordagens biográficas em Educação têm em comum dois pressupostos fundadores. O primeiro é o de que “a ação de narrar e de refletir sobre as experiências vividas, ou em devir, permite dar sentidos ao que aconteceu, ao que está acontecendo, ao que pode mudar ou permanecer inalterável, mas também ao que poderia ter acontecido e por quais razões”. Quanto ao segundo, entende que o narrador “reconstitui uma versão de si ao repensar suas relações com o outro e com o mundo da vida. São muitas as operações cognitivas, volitivas ou involuntárias, envolvidas na prática cotidiana de narrar e ouvir histórias [...]” (Passeggi, 2021, p. 94).

Em sua vasta produção acadêmica, Passeggi reforça a importância das narrativas da experiência como dispositivos de pesquisa-formação, como o têm feito vários outros pesquisadores. Josso (2010, p. 36) salienta que a construção da narrativa de formação “oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona suas identidades a partir de vários níveis de atividades e registros”. Para a socióloga, na construção dessas narrativas, o sujeito mobiliza recordações-referências, ou seja, “experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro” (Josso, 2010, p. 37).

Nesse diapasão, não é demais citar a instigante constatação feita por Delory-Momberger (2011, p. 341, grifos da autora): “É a narrativa que faz de nós o próprio *personagem* de nossa vida e que dá uma *história* a nossa vida. [...] *não fazemos a*



narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida". Adiante, a autora acrescenta que as nossas experiências são, de fato, construídas biograficamente, sendo essa construção biográfica da experiência uma aprendizagem, na qual o indivíduo mobiliza, "como em toda aprendizagem, os recursos biográficos adquiridos em suas experiências prévias para *apreender* o que as circunstâncias da vida suscitam e *integrá-lo* no sistema construído de suas representações e saberes biográficos" (Delory-Momberger, 2011, p. 342, grifos da autora).

As análises realizadas pelos autores citados vão ao encontro do comentário feito por Jovchelovich e Bauer (2002, p. 92) de que "[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido". Por conseguinte, ao se usar a pesquisa narrativa como método, a história que o pesquisador obterá é "[...] uma comunicação estratégica, isto é, uma narrativa com o propósito tanto de agradar ao entrevistador, quanto de afirmar determinado ponto, dentro de um contexto político complexo que pode estar sendo discutido" (Jovchelovich; Bauer, 2002, p 101).

Clandinin e Connelly (2011, p. 27) realçam que: "as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens e os recém pesquisadores em suas comunidades". Com tal ponto de vista, Souza (2015, p. 156) relaciona esses momentos autoformativos a situações em que o entrevistado se reorganiza intimamente:

Não se constrói uma narrativa a partir do nada. Precisamos esclarecer o mundo e dar-lhe uma coerência. Para isso, transformamos fragmentos do real em lembranças, "inventando" o passado. O relato que o traumatizado faz de si, do que viveu, e o quadro que pinta da realidade esperada, introduzem, no seu interior, um mundo que não existe, que não lhe está presente, mas que, no entanto, sente. Esse trabalho de rememoração protege-o, ajuda-o a controlar sua existência. Ao relatar um fato, o narrador refaz o discurso para lhe dar um sentido, uma coerência, um aprendizado, um projeto de futuro, o que nos permite dizer que não há, em um relato, uma fronteira entre o passado, o presente e o futuro.

Nessa direção, Passeggi (2011, p. 148) explica que "[...] ao narrar sua própria história, a pessoa procura dar sentido às suas experiências e, nesse percurso, constrói outra representação de si: reinventa-se". Em outro trabalho, a autora salienta a vitalidade do sujeito e o poder de formação da reflexividade narrativa. Daí o porquê de considerar necessários três movimentos: "o *retrospectivo*, voltado para o passado; o *prospectivo*, que se projeta em devir, e o *inspectivo*, que se realiza no presente, com base no qual se



examina, inspeciona-se, avalia-se o que aconteceu, poderia ter acontecido ou poderá acontecer” (Passeggi, 2021, p. 104, grifos da autora).

Realizada essa discussão, mesmo que pareça breve em face do volume de produção acadêmica nas últimas décadas a respeito da pesquisa narrativa e do emprego do método biográfico na pesquisa acadêmica, passo a expor as minhas recordações-referências no curso de Licenciatura Plena em História em princípios dos anos 80 do século passado.

3 Memórias “possíveis” de narrar: minhas experiências no Campus V da UFPB

A decisão de narrar uma parte de minha história de vida levou-me a selecionar lembranças, reelaborar e/ou “esquecer” outras, acrescentar aos eventos detalhes que considero justos e merecedores de destaque. Por isso, cito Bondía (2002, p. 24) como uma forma de mostrar o que o relato apresentado nessa seção exigiu de mim:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Dado esse caráter de ressignificação da experiência, penso ser importante distinguir vivência de experiência, vistas como sinônimos pelo senso comum. Para tal, faço referência a Josso (2009, p. 136-137):

As vivências constituem o tecido do nosso cotidiano. Nem sempre estas vivências ficam na nossa memória ou propiciam uma ocasião de aprender qualquer coisa recente que vai ficar, enquanto recurso novo, daqui para frente [...] a experiência é produzida por uma vivência que escolhemos ou aceitamos como fonte de aprendizagem particular ou formação de vida. Isto significa que temos de fazer um trabalho de reflexões sobre o que foi vivenciado e nomear o que foi aprendido. Todas as experiências são vivências, mas nem todas as vivências tornam-se experiências.

As buscas pelas recordações-referências, pelas vivências que se tornaram experiências, levaram-me ao desafio de relembrar fatos “adormecidos” ou esquecidos ao longo de décadas: pessoas, músicas, livros, reuniões, aulas, atividades avaliativas... Equivaleria ao que Josso (2010) chamou de “fazer experiências”, processo no qual nós próprios, propositalmente, criamos experiências a partir de vivências de situações e acontecimentos.



Por considerar que alguns acontecimentos, se narrados por mim, seriam vistos pelos leitores como chistes, amenidades, relatos que poderiam ser poupados de lerem, selecionei o que eram “possíveis” de serem mencionados. Ademais, há coisas que só pertencem às minhas memórias, nada acrescentarão a outrem e, por isso, devem continuar guardados no “fundo do baú”.

Tomando por base o questionamento feito por Nóvoa (2007), citado anteriormente, inicio minha exposição com duas perguntas: *O que aprendi na UFPB, nos anos 1980, que me fez ser o professor que sou hoje?* Responder a essa pergunta não é fácil, pois implica lembrar de fatos ocorridos há muitos anos e fazer um balanço da minha trajetória formativa. No entanto, mesmo que, em uma narrativa, seja difícil seguir uma ordem cronológica e evitar digressões, começarei meu relato “pelo começo”. Para isso, uso um trecho que uma composição de Belchior, intitulada “Apenas um rapaz latino-americano”, por esta resumir uma parte do que eu era em princípios dos anos 80 do século passado: “Eu sou apenas um rapaz latino-americano sem dinheiro no banco, sem parentes importantes e vindo do interior [...]” (Belchior, 1976).

As primeiras palavras do compositor cearense dizem muito a meu respeito em princípios naquela época: eu era um jovem desempregado, em Pombal, uma cidade centenária, localizada no semiárido paraibano; também não tinha parentes importantes (talvez alguns poucos, se considerarmos que, em uma cidade pequena, sempre alguém adquire uma importância por ter dinheiro ou mais estudos que a maioria das pessoas).

Em meados de 1983, eu estava a concluir o 2º grau (atualmente Ensino Médio) e, como tantos outros jovens, em vias de fazer algo que mudaria a minha vida: inscrever-me no exame vestibular e, se aprovado, estudar numa universidade, um sonho que a cada dia se tornava mais próximo de ser realizado, mas que me causava muita ansiedade.

Se ainda hoje a escolha de uma profissão é uma decisão difícil aos 17 anos, na década de 1980, era ainda mais para aqueles que não tinham “dinheiro no banco”. As oportunidades eram poucas: ir para um grande centro ou buscar um curso em uma cidade próxima e que oferecesse as condições de estudar, a exemplo de transporte barato disponível diariamente. No meu caso, teria de optar entre Cajazeiras, Sousa e Patos, por serem próximas da minha cidade, Pombal, pois, nestas, havia universidades públicas. Meu interesse maior era em cursar Medicina Veterinária em Patos, mas, apesar de esse curso ser oferecido por uma instituição pública (UFPB), o curso era diurno e exigia um recurso financeiro de que eu não dispunha. Optei pelo curso de História, em Cajazeiras, pois, por ser noturno, eu poderia trabalhar durante o dia, caso conseguisse um emprego.



Porém, a escolha pela Licenciatura em História, no, à época, Campus V da UFPB, não se deu apenas porque eu não tinha “dinheiro no banco” ou “parentes importantes”, mas também porque História era a minha “matéria” preferida na escolarização básica. Eu conseguia decorar páginas e mais páginas do conteúdo copiado do quadro para fazer as provas e sempre me saía bem. Memorizava as datas, os nomes dos “grandes homens” que “fizeram” a nossa História e “despejava-os” nas linhas do papel almaço que usávamos para fazer as provas, no melhor estilo da educação bancária (Freire, 2022). Portanto, ser professor de História não seria um problema para mim.

Prestei o vestibular no final de 1983, mas, em virtude de nunca ter estudado, na escola, grande parte dos conteúdos das disciplinas do programa do vestibular, não tinha esperança de ser aprovado. Mesmo assim, por conta própria, estudei o máximo de conteúdos usando os poucos livros que possuía e alguns tomados de empréstimo a pessoas amigas.

Mais de um mês após a realização das provas, chegou o dia em que seria divulgada a lista dos aprovados no vestibular. Nas casas, os rádios estavam ligados em volume máximo e, para aumentar a ansiedade, tocavam incessantemente a música “O pequeno burguês”, uma composição de Martinho da Vila (1969) que relatava a felicidade de ser aprovado no vestibular, mas também as agruras de não ter recursos para estudar em uma faculdade particular (uma realidade muito comum à época para jovens que esperavam mudar de vida por meio de um curso superior). Dizia a letra:

Felicidade!
Passei no vestibular
Mas a faculdade
É particular [...]
Livros tão caros
Tanta taxa prá pagar
Meu dinheiro muito raro
Alguém teve que emprestar [...] (Vila, 1969).

Finalmente, foi divulgada a lista dos aprovados em Licenciatura Plena em História para o primeiro semestre de 1984 e meu nome constava na relação. Era um misto de surpresa, felicidade e conquista, pois eu seria o único filho de uma família de cinco que iria “se formar”. Como era comum acontecer à época, logo chegaram alguns vizinhos e colegas com tesouras para cortar o meu cabelo. Ostentar a cabeça careca, mesmo quando coberta por um boné, era um sonho de muitos, e eu estava realizando o meu, apesar de as carecas de futuros engenheiros, médicos e advogados terem, para a sociedade pombalense, mais “valor” que a minha, por eu ter sido aprovado para um “curso baixo”. Ser aprovado em História ou em quaisquer outros cursos de licenciatura era também



ostentar a incompetência para “passar” em um curso “importante”. Cheguei a ouvir de alguém da minha família: “você é tão inteligente e vai fazer um curso para ser professor?!?”.

Matriculei-me e comecei a cursar a licenciatura. O ônibus da prefeitura saía de Pombal às 17 horas, com destino a Cajazeiras, e chegava desta cidade, às 24 horas. Foram muitas idas e vindas em pé num transporte que, em certos dias, conduzia o dobro de sua capacidade. Foram quatro anos nessas viagens, geralmente com pessoas cantando para passar o sono, disputando cadeiras e discutindo acirradamente, embora, depois, na maioria das vezes, fizessem as pazes, pois, apesar de tudo, havia uma certa fraternidade no grupo.

No primeiro semestre, como não havia uma disciplina de Teoria da História na matriz curricular desse curso, era comum os professores abordarem esses conteúdos na disciplina História Antiga I. Foi nessa disciplina que enfrentei de cara a minha primeira grande dificuldade: entender a obra “Que é História?”, do historiador inglês Edward Carr (2006), texto básico da disciplina. O capítulo selecionado pela professora tinha como título “O historiador e os fatos”, possuía pouco mais de vinte páginas, mas foi o suficiente para que eu e a turma nos angustiássemos com aquele texto.

Hoje entendo que o livro de Carr foi o primeiro momento-charneira³ que vivi na UFPB, visto que causou uma “guinada” na minha trajetória formativa. A leitura daquela cópia xerográfica revelava o quanto me era estranha a escrita acadêmica, pois nunca tinha visto um texto tão hermético, cheio de citações e notas de rodapé, algo totalmente estranho para quem só lia livros didáticos e estava acostumado com a prática de copiar no caderno a “matéria” escrita no quadro pela professora (nunca tive um professor de História) e depois decorar para fazer as provas e conseguir uma nota alta.

As discussões travadas por Carr chocavam-se frontalmente com a História tradicional e factual que eu conhecia. Não teria conseguido entender aquele emaranhado de coisas se não fosse o auxílio de uma colega de classe, Maria Teresa⁴, que, por já possuir uma formação superior, lia o texto com desenvoltura. Ela conseguia “traduzir”, com inteligibilidade, para mim e outros colegas, coisas complicadas à época, como a falta de

³ Os momentos ou acontecimento-charneira são aqueles que marcam duas passagens de vida, um “divisor de água”. Josso (2010, p. 90) explica em uma nota que “Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Este termo é utilizado [...] para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam etapas de vida”.

⁴ Maria Teresa Santana é atualmente professora aposentada da UFPB. Em 2009, concluiu o mestrado profissional em Ciências das Religiões (UFPB) com a dissertação intitulada “A Pedra do Ingá - a reprodução do mito, a reprodução da fé”.



neutralidade do historiador no tratamento das fontes. Reforço esse ponto com um trecho do referido capítulo:

O fetichismo dos fatos do século XIX era completado e justificado por um fetichismo de documentos. Os documentos eram sacrário do templo dos fatos. O historiador respeitoso aproximava-se deles de cabeça inclinada e deles falava em tom reverente. Se está nos documentos é porque é verdade. Mas o que nos dizem esses documentos – decretos, tratados, registros de arrendamento, publicações parlamentares, correspondência oficial, cartas e diários particulares – quando nos ocupamos deles? Nenhum documento pode nos dizer mais do que aquilo que o autor pensava – o que ele pensava que havia acontecido, o que devia acontecer ou o que aconteceria, ou talvez apenas o que ele queria que os outros pensassem que ele pensava, ou mesmo apenas o que ele próprio pensava pensar. Nada disso significa alguma coisa, até que o historiador trabalhe sobre esse material e decifre-o. Os fatos, mesmo se encontrados em documentos, ou não, ainda têm de ser processados pelo historiador antes que se possa fazer qualquer uso deles: o uso que se faz deles é, se me permitem colocar dessa forma, o processo do processamento (Carr, 2006, p. 52-53).

A partir de Carr, comecei a ver a História e a sua escrita de outra maneira. Minha formação tinha sido, até então, alicerçada na filosofia positivista, embora eu nem soubesse o que era isso. Eu não me dava conta de que ali estava a se iniciar o meu processo de conscientização na perspectiva freireana: aos poucos, abandonava a consciência ingênua e progredia para a consciência epistêmica (Freire, 2001, 2022). O livro de Carr foi a primeira “dose” de Marxismo que eu tomava sem nem saber quem era Karl Marx! Obviamente, eu ainda precisaria de muitas outras “doses” que seriam “aplicadas” ao longo do curso (e depois deste), mas foi aquele livro que me fez enxergar a História por outros ângulos, levou-me a pensar, refletir, questionar os fatos, ações que eu nunca tinha sido estimulado a desenvolver. Na verdade, esse primeiro encontro com o materialismo histórico e dialético era uma “overdose” para um jovem nascido em uma família tradicional e conservadora, que votava na Aliança Renovadora Nacional (ARENA) – o partido da Ditadura Civil-Militar – e apoiava a oligarquia local.

Entretanto, o caminho da conscientização não é uma trilha fácil de ser seguida, visto que não é simples substituir “verdades” construídas e sedimentadas durante anos nas escolas onde estudei e no aprendizado do convívio familiar. Nasci, cresci e me eduquei formalmente durante as duas décadas da Ditadura Civil-Militar, e eu, tanto quanto milhares de outras pessoas, nem sabia que esta existia. Comemorávamos, em 31 de março, o “Dia da Revolução”, uma palavra que me gerava muito medo, pois era associada à guerra e, se alguém falasse em comunismo, o pavor aumentava ainda mais.

Aos poucos, fomos adotando o discurso conservador transmitido em sala de aula por professores que geralmente tinham conseguido o emprego mediante apoios políticos.



Ser do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição à Aliança Renovadora Nacional (ARENA), em uma cidade do interior, significava confrontar os caciques políticos locais e ter de ficar com o diploma guardado por anos, a não ser que, nas campanhas para prefeito e deputados, a família resolvesse mudar de lado e apoiar os políticos da situação. Assim, era comum os eleitores do MDB trocarem os seus votos por um emprego público.

É válido ressaltar que eu vivia, sem muita clareza, um momento de transição no interior do curso de História, no Campus V da UFPB: a maioria dos docentes vinha da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIC), uma instituição privada criada em 19 de março de 1965 pelo então bispo diocesano Dom Zacarias Rolim de Moura. Conforme Sousa (2023), os cinco primeiros anos de existência da FAFIC constituem um período de “esquecimentos”, pois, apenas em 1970, essa Faculdade começou a funcionar, de fato, sendo gerida pelo Cônego Luiz Gualberto de Andrade.

Em seu estudo, Sousa (2023) evidencia a relação entre a FAFIC, o clero e os políticos locais e estaduais apoiadores do governo militar, com destaque dado ao Deputado Federal paraibano Wilson Leite Braga, da ARENA, com quem o então bispo de Cajazeiras tinha relação próxima. A pesquisadora salienta o envolvimento de políticos em eventos da FAFIC, além do apoio financeiro destes para o seu funcionamento, a exemplo de bolsas de estudos concedidas por prefeitos e pelos governos do estado e federal. Apesar disso, já na sua primeira década de instalação, essa Faculdade apresentava dificuldades financeiras aproximando-a, cada vez mais, não só dos políticos estaduais, mas do então Reitor da UFPB, Lynaldo Cavalcante. Este, com o propósito de interiorização dessa universidade, assinou convênios com a FAFIC, que levaram à sua federalização em fevereiro de 1979, criando, assim, o Campus V da UFPB⁵, cujo prédio foi construído em terreno cedido pela prefeitura de Cajazeiras na periferia dessa cidade, no bairro conhecido como das Casas Populares (Figura 1).

⁵ Apenas o curso de Filosofia não foi incorporado à UFPB, ficando sem funcionamento até 1997, quando voltou a ser ofertado pela FAFIC. A partir de 2016, houve uma expansão desta, sendo atualmente denominada de Faculdade Católica da Paraíba.

Figura 1: Campus V da UFPB

Fonte: Coisas de Cajazeiras⁶. Fotografia de autoria e ano desconhecidos.

Com a federalização da FAFIC, os professores e demais funcionários que integravam o seu quadro tornaram-se servidores públicos federais, sem serem selecionados em um concurso. Esse fato torna-se ainda mais grave quando consideramos que estes conseguiam seus empregos em função das suas relações com a Igreja ou com políticos locais, obviamente da ARENA, visto que, segundo Sousa (2023) havia uma relação muito próxima entre a Diocese de Cajazeiras e os apoiadores da ditadura. No que diz respeito aos docentes, apesar de ter havido contratações de professores de centros mais desenvolvidos, a pesquisa de Sousa (2023) relata que era comum contratar, para lecionar, alunos egressos da própria FAFIC, ou seja, ex-alunos que, mesmo tendo se destacado no curso (se esse foi um dos critérios), ainda não estavam preparados para lecionar em nível superior. Certamente, por isso, segundo Sousa (2023), alguns docentes fizeram um curso de especialização na própria instituição mediante convênios com outras de ensino superior.

Hoje, ciente disso, entendo o porquê de algumas práticas metodológicas semelhantes àquelas usadas no então 2º grau, atual Ensino Médio, além da falta de preparação de alguns docentes, o descompromisso de outros com o seu trabalho e o apoio de muitos a políticos da base governista.

Entretanto, se, por um lado, havia essa realidade, por outro, mediante concursos públicos, o curso de História recebeu novos professores e estes contrapunham-se aos conteúdos e às práticas positivistas de muitos colegas. Era nítido o combate ao Positivismo e muitos estudantes, aos poucos, tomavam consciência desse fato e se

⁶ Disponível em: <https://coisasdecajazeiras.com.br/colaboradores/presenca-da-universidade-federal-em-cajazeiras/> Acesso em: 21 set. 2024.



aliavam a esses docentes, o mesmo acontecendo por parte de alguns professores provenientes da extinta FAFIC, talvez porque se sentissem mais seguros, haja vista que os tempos eram outros: a ditadura tinha iniciado um processo de abertura política e os movimentos sociais lutavam por direitos, por eleições diretas para a presidência da República e pela elaboração de uma nova constituição.

Nesse período de agitação política, conheci algumas pessoas de esquerda em minha cidade, estas engajadas no Partido dos Trabalhadores (PT), do qual também me tornei militante anos mais tarde. A admiração pelo movimento sindical e pelo PT aproximou-me de Elri Bandeira⁷, egresso do curso de História, no Campus V, e uma das lideranças desse Partido em Pombal. Com ele e os demais petistas paraibanos, ampliei as “dosagens” de marxismo nos encontros promovidos em casas de “companheiros” (como assim se chamavam os militantes petistas). Também promovíamos comícios nos bairros populares, eventos estes geralmente esvaziados, pois não fazíamos a tradicional política de compra de votos naturalizada até hoje.

Semelhante aos outros cursos do Campus V, o quadro de professores da Licenciatura em História nessa época era muito limitado em termos de titulação, o que pode ser compreendido quando consideramos as origens desses docentes e a pouca oferta de pós-graduação *stricto sensu*, à época limitada aos grandes centros, distantes de Cajazeiras. Assim, no máximo, os docentes tinham uma pós-graduação *lato sensu* ou haviam se graduado em História no Campus I da UFPB, em João Pessoa, onde tiveram acesso a alguns nomes de referência à época, a exemplo das professoras Joana Neves⁸ e Rosa Maria Godoy Silveira⁹ que, juntamente com outros intelectuais, “arejavam” as cabeças de muitos professores com o materialismo histórico e dialético. Só mais tarde,

⁷ Elri Bandeira de Sousa é hoje professor da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em Cajazeiras-PB. Com segunda licenciatura em Letras, em 2006, concluiu o doutorado em Letras com a tese intitulada “Fogo Morto: uma tragédia em três atos”.

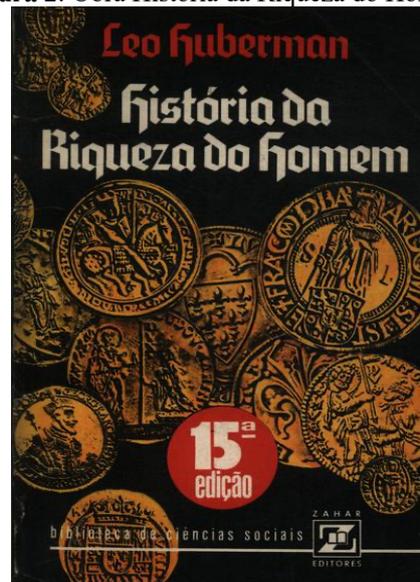
⁸ Joana Neves tornou-se professora do curso de História, no Campus I da UFPB, a partir de 1978, onde permaneceu vinculada até 1995, quando se aposentou. Formou-se na USP, em 1966, instituição em que também fez o mestrado e o doutorado. Contribuiu com muitos escritos sobre ensino de História e História Regional, na formação de muitos professores e teve uma destacada atuação na Associação Nacional de História (ANPUH). Em entrevista, comenta o seu envolvimento com o marxismo ainda durante a Ditadura, no Ginásio Vocacional de São Paulo-SP, o qual foi extinto pelo Regime Militar em 1970 (Neves, 2022).

⁹ Rosa Godoy formou-se em História nos anos 1960, na USP, onde também concluiu mestrado, doutorado e pós-doutorado. Na década de 1970, vinculou-se à UFPB, permanecendo por mais de trinta anos, período no qual se envolveu em atividades de ensino, pesquisa e extensão, e exerceu cargos administrativos. Integrou à ANPUH-PB e fez parte da formação de diversas gerações de historiadores. Em entrevista, afirmou que iniciou a sua formação marxista nas reuniões e cursos de que participava no Diretório Central dos Estudantes (DCE) da USP (Godoy, 2012).

quando eu já estava próximo à conclusão do curso, chegaram novos docentes, estes com mestrado, geralmente realizado em Recife ou São Paulo.

Seria injusto, nesse meu relato, não mencionar o nome do professor Rubismar Marques Galvão¹⁰, um jovem docente muito engajado no combate ao Positivismo mediante a disseminação de obras marxistas, ganhando o respeito de muitos graduandos em História e de alguns colegas professores mais abertos a mudanças. Penso que foi graças a ele que alunos e docentes desse curso conheceram as obras “História das Sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais” e “História da Riqueza do Homem” (Figura 2), que se tornaram as “bíblias” do curso de História em Cajazeiras na década de 1980. Usávamos esses livros, no mínimo, durante quatro semestres (metade do curso) nas disciplinas História Medieval II, História Moderna I e II e História Contemporânea I e II. A esses livros, eram somados os demais da coleção História das Sociedades (Figura 3).

Figura 2: Obra História da Riqueza do Homem

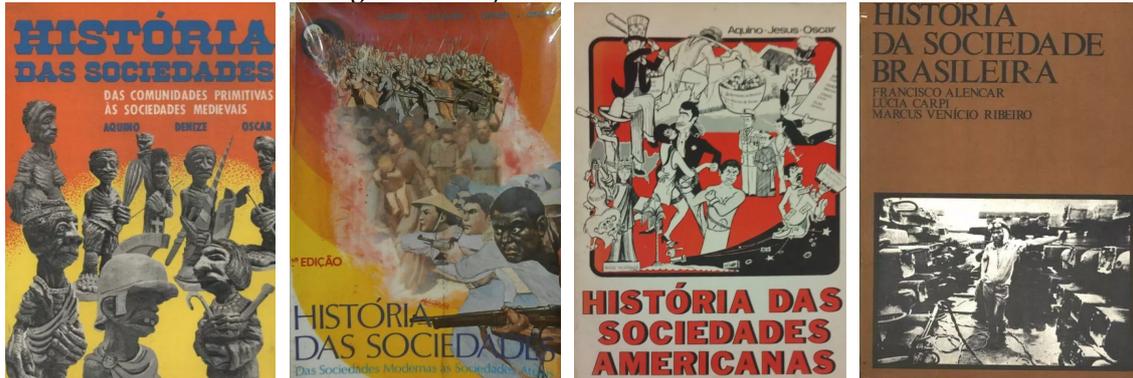


Fonte: Mercado Livre¹¹

¹⁰ Rubismar Marques Galvão é hoje professor aposentado da UFPB e empresário na cidade de Cajazeiras-PB. Em 2019, defendeu a sua dissertação de mestrado intitulada “Ferrovias no Ceará: suas tramas políticas e seus impactos econômicos e culturais (1870-1930)”, pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

¹¹ Por ter a finalidade de apresentar essas obras com as capas da época em que as estudei, busquei as imagens em *sites* de lojas de livros usados.

Figura 3: Coleção “História das Sociedades”



Fonte: Mercado Livre

O apoio à “História vista de baixo” (Sharpe, 1992), ou seja, a uma historiografia que inclua grupos sociais relegados ao esquecimento, pode ser percebido nas capas dos livros apresentados na Figura 2. O segundo volume de “História das Sociedades”, por exemplo, exhibe uma espécie de túnel do tempo por onde saem pessoas comuns que lutam com armas em punho. A capa da obra “História das Sociedades Americanas” exhibe charges e satiriza o capitalismo norte-americano; já o livro “História da Sociedade Brasileira” apresenta a fotografia de um operário no centro de um espaço com máquinas e fiações. Um detalhe importante dessa última obra é a sua abertura com um poema de Bertold Brest (1898-1956) intitulado “Perguntas de um operário que lê”, cujo objetivo era denunciar o apagamento dos trabalhadores e das pessoas comuns pela História Oficial.

Além das obras mencionadas acima, destaco os livros da série “Cadernos Políticos de Educação Popular - CEP” (Figura 4), das autoras Marta Harnecker¹² e Gabriela Uribe, e as coleções de bolso publicadas pela Editora Brasiliense: “Primeiros Passos” e “Tudo é História”. Os Cadernos do CEP e os livros da Brasiliense eram bibliografias comumente usadas em seminários ou indicadas pelos professores para aprofundamento dos conteúdos ou ainda buscadas por muitos estudantes para conhecer mais sobre os assuntos.

¹² Marta Harnecker (1937-2019) foi uma jornalista, educadora marxista, socióloga e escritora chilena. Publicou mais de 80 livros, tornando-se referência básica para a formação política de esquerda na América Latina e no mundo. Participou do governo de Salvador Allende (1970-1973) e foi conselheira do ex-presidente Hugo Chávez, na Venezuela (2002-2006) (Brasil de Fato, 2019). Quanto à coautora de algumas de suas obras, Gabriela Uribe, fiz várias buscas na internet, porém não encontrei dados biográficos seguros, pois há outras pessoas com nomes semelhantes.

Figura 4: Coleção “Cadernos Políticos de Educação Popular”



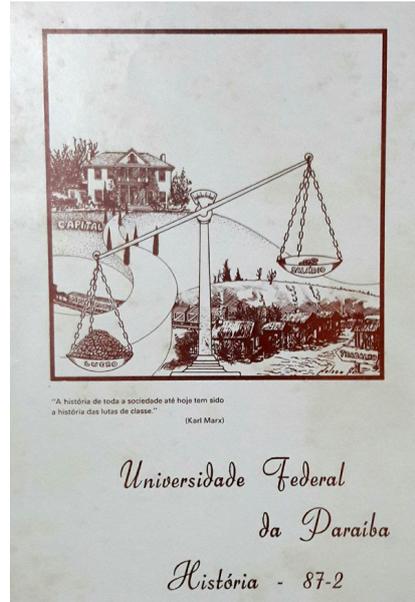
Fonte: Estante Virtual

Contudo, penso que o relato das minhas experiências na Licenciatura em História deixaria a desejar se eu não mencionasse as dificuldades de acesso a tais obras. A biblioteca do Campus V era pequena e limitada, não possuía a maior parte dos livros citados, levando os alunos a comprá-los (quando tinham condições financeiras para isso) ou adquiri-los emprestados de amigos ou de professores. Cópias xerográficas, nessa época, não eram baratas e de fácil acesso como atualmente. Por isso, era comum recebermos textos mimeografados. No entanto, apesar dessas dificuldades, na biblioteca, encontrávamos obras publicadas por prestigiados historiadores e sociólogos marxistas, a exemplo de Leoncio Basbaum, Alberto Passos Guimarães, Caio Prado Júnior, Nelson Werneck Sodré, Florestan Fernandes, Jacob Gorender, Octávio Ianni, Ciro Flamarion Cardoso, Leandro Konder, Rui Fac o, José de Sousa Martins, dentre outros. Devo acrescentar que, por não serem muitos os volumes de cada título, tínhamos de “correr” para conseguir uma dessas obras quando um professor a recomendava.

Em 1987, concluí a licenciatura em História. As influências marxistas estavam explícitas nos convites de formatura, cuja capa apresenta uma imagem publicada na obra “História das Sociedades: das sociedades modernas às atuais¹³” (Figura 5).

¹³ No interior do convite, havia outras ilustra es e trechos de conteúdos retirados das obras que usávamos quase diariamente no curso de História.

Figura 5: Convite de formatura da Licenciatura em História (Cajazeiras, 1987.2)



Fonte: Arquivo pessoal

Na Figura 4, vê-se uma balança, cuja diferença de pesos nas bacias mostra a relação desigual entre capital e trabalho, por meio da qual há a geração da mais-valia. Na parte superior da figura, o desenho exhibe uma casa luxuosa para representar a moradia dos proprietários dos meios de produção; embaixo, há vários casebres, uma alusão às condições de vida da classe trabalhadora. Próximo às casas dos operários, passa um trem, provavelmente um recurso usado pelo desenhista (Nelson) para indicar o carregamento de mercadorias produzidas pelo proletariado. É bem provável que muitos vejam hoje essa imagem como estereotipada, mas não podemos negar que essa ainda é a realidade de muitas famílias pobres no Brasil e no mundo, em decorrência das desigualdades sociais geradas pelo capital, basta vermos as estatísticas do IBGE.

A conclusão do curso era apenas o começo de outras etapas que viriam a seguir. Em 1988, iniciei um curso de especialização em História do Brasil, também no Campus V. Naquela época, ter um curso de pós-graduação, mesmo que fosse *lato sensu*, abria muitas portas, e eu me encontrava desempregado, à espera de um concurso. No mesmo ano, fui aprovado em concurso para professor de História da rede estadual do Rio Grande do Norte, e fui trabalhar em uma cidade do interior chamada Jardim de Piranhas. Em 1995, voltei ao Campus V, dessa vez, como professor substituto e, no ano seguinte, pedi demissão do estado e me tornei professor de História da Escola Técnica Federal do Rio



Grande do Norte, na Unidade de Ensino Descentralizada de Mossoró, que estava no seu segundo ano de funcionamento¹⁴.

4 (In)conclusões

A escrita deste artigo foi motivada pela oportunidade que vi de narrar uma parte da minha história de vida acadêmica e profissional, não apenas por julgar relevante dar ênfase ao caráter autoformativo da abordagem biográfica, mas também por acreditar que meu relato contribuirá para a ampliação dos estudos no campo da História da Educação, de forma ampla, e para a História da formação de professores de História, em específico, no Campus V da UFPB, nos anos 80 do século passado.

Acredito que a pergunta que me fiz – “O que aprendi na UFPB, nos anos 1980, que me fez ser o professor que sou hoje?” – foi respondida ao salientar as “doses” de marxismo e o estímulo à criticidade que o materialismo histórico exige do pesquisador e do professor. Assim, dentre as muitas coisas que aprendi, destaco que a mais importante foi a capacidade de desvelar a realidade, refletir sobre esta, questionar o senso comum, desnaturalizar o que é “natural”. Logo, foi com a minha entrada na UFPB que dei os meus primeiros passos rumo a um processo de conscientização, por entender que “a inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo” (Freire, 2001, p. 30), na sala de aula, seja em quais forem os níveis (Básico, Técnico e Superior), saliento o compromisso que temos com o ato de ação-reflexão, ou seja, com a práxis, com a luta pela emancipação social.

Mas, sou consciente da minha inconclusão: “Onde há vida, há inacabamento”, ensina-nos Freire (2008, p. 50). Como estou em um processo constante de formação, assim como os demais seres vivos, provooco, a mim mesmo, mais um questionamento: *Passadas quase quatro décadas depois da minha experiência na graduação, quais as mudanças que me fizeram ser o professor que sou atualmente?*

Hoje, quando escrevo esse relato, encontro-me com 36 anos de magistério, sou professor titular do IFRN e leciono em um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*. Posteriormente à conclusão da licenciatura, muitas outras experiências e conhecimentos foram agregadas ao meu percurso acadêmico e profissional. À formação marxista, em um curso de especialização não concluído em face do trabalho em outro estado, agreguei

¹⁴ Essa parte do meu percurso formativo já foi apresentada em um capítulo do *e-book* “Vozes do IFRN: cantos que tecem a manhã”, que intitulei de “Experiências na ETEFRN/UNED Mossoró: meias-verdades em uma barafunda da memória” (2023), disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2347>



conhecimentos produzidos por pesquisadores da História Cultural, somando, nas minhas produções, novos objetos, novos problemas e novas abordagens, parafraseando os títulos da trilogia organizada pelos historiadores franceses Jacques Le Goff e Pierre Nora.

O mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), concluído em 2002, ampliou os meus conhecimentos relacionados à Sociologia do Desenvolvimento e à visão mais ampla sobre a nossa relação com o meio ambiente, levando-me a aproximar-me da História Ambiental, um tema apaixonante e que se casou muito bem com a base marxista que eu possuía. Na verdade, eu nunca tinha visto a natureza com os olhos que passei a enxergar a partir desse mestrado. Em função disso, trouxe a questão ambiental para a sala de aula na educação básica sempre que me foi possível; inclusive, fiz apresentações, em eventos nacionais e regionais, relacionando o tema meio ambiente e ensino de História.

Mais tarde, a partir de 2009, no Doutorado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), encantei-me pela teoria da complexidade, passando as obras de Edgar Morin a serem os meus livros de cabeceira. Desse modo, no doutorado, somei à minha base marxista a História Cultural, o pensamento complexo e as obras do psicanalista francês Boris Cyrulnik com o intuito de compreender as memórias e as trajetórias de vida de uma população que tinha sido “expulsa” de sua cidade (São Rafael-RN) em função da construção de uma barragem¹⁵. Talvez o leitor considere negativa essa “mistura”, mas penso que, com os devidos cuidados, é possível trabalhar com autores de outros campos do conhecimento e, graças a essa experiência, eu me auto(trans)formei academicamente.

Em face do exposto, certamente não sou mais o mesmo professor que começou a lecionar em 1989, fortemente marcado pelo Marxismo. A abertura do leque para outras abordagens foi muito positiva. Sinto-me um professor plural: em certos momentos, o Marxismo aflora e predomina nas minhas posições e reflexões em sala de aula; em outros, revelo e enfatizo as leituras no campo da teoria da complexidade e da psicanálise, ambas muito caras para mim.

¹⁵ Essa pesquisa deu origem à tese intitulada “Escafandristas do tempo: narrativas de vida e regeneração da memória em São Rafael-RN” (2011).



Referências

- AGUIAR, T. B. de; FERREIRA, L. H. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e74451, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.74451>.
- ALVES, N. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 137-146.
- BELCHIOR. Apenas um rapaz latino-americano. In: **Alucinação**. Rio de Janeiro: PolyGram, 1976. 1 disco vinil, lado A, faixa 1 (4:17 min.).
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 17 set. 2024.
- BRAGANÇA, I. F. de S. Histórias de vida e formação de professores/as: um olhar dirigido à literatura educacional. In: SOUZA, E. C. de; MIGNOT, A. C. V. (org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008. p. 65-88.
- BRASIL DE FATO. **Morre, aos 82 anos, a educadora marxista chilena Marta Harnecker**. São Paulo, 15 jun. 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/06/15/morre-aos-82-anos-a-educadora-marxista-chilena-marta-harnecker> Acesso em: 21 set. 2024.
- CARR, E. H. **Que é História?** 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Uberlândia, EDUFU, 2011.
- DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 333-346, abr. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015>
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set.-dez. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>
- FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010. p. 29-46.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.
- GODOY, R. M. História, Ciência e participação social: uma entrevista Rosa Maria Godoy Silveira. Entrevista concedida a Ângelo Emílio da Silva Pessoa e Regina Célia Gonçalves. **Saeculum - Revista de História**, João Pessoa, v. 26, p. 351-367, jan./jun. 2012. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/15054> Acesso em: 26 set. 2024.



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

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRRN, São Paulo: Paulus, 2010.

JOSSO, M. C. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-139, 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/560/528> Acesso em: 8 set. 2024.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

NASCIMENTO, T. R. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 45, p. 340-346, mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v12i45.8640153>

NEVES, J. O ensino de História e as utopias: memórias dos Colégio Vocacionais e de uma professora da primeira geração do “campo” do ensino de História. Entrevista concedida a Tiago Alinor Hoissa Benfica. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 11, n. 22, p. 309-326, jan./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v11i22.828>

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697> Acesso em: 22 set. 2024.

PASSEGGI, M. da C. Narrativas da experiência na pesquisa formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i1.9267>

PASSEGGI, M. da C. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941> Acesso em: 14 set. 2024.

SANTOS, T. dos. Formação de professores: um mapeamento dos grupos e linhas de pesquisas. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 3, n. 1, 2008. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/6> Acesso em: 8 set. 2024.

SHARPE, J. A História vista de baixo. In: BURKE, P. (org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992. p. 39-62.

SOUSA, K. R. P. **Silêncios e memórias: a idealização e implantação do ensino superior na cidade de Cajazeiras-PB (1965-1970)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

SOUZA, F. das C. S. **Escafandristas do tempo: narrativas de vida e regeneração da memória em São Rafael-RN**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do



Norte, Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14336>
Acesso em: 10 set. 2024.

SOUZA, F. das C. S. Narrativas de histórias de vida e resiliência: quando o sujeito é autor da sua formação. In: DIÓGENES, E. M. N.; ANDRADE, F. A. de. (org). **Temas de educação: olhares e caminhos**. Curitiba: CRV, 2015. p. 149-160.

SOUZA, F. das C. S. Experiências na ETFRN/UNED Mossoró: meias-verdades em uma barafunda da memória. In: HENRIQUE, A. L. S. (org.). **Vozes do IFRN: cantos que tecem a manhã**. Natal: Editora IFRN, 2023. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2347>
Acesso em: 9 jan. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

VILA, M. da. O pequeno burguês. In: **Martinho da Vila**. Rio de Janeiro: RCA, 1969. 1 disco vinil, lado A, faixa 3 (2:57 min.).

Recebido em: 26 de setembro de 2024.

Aceito em: 29 de janeiro de 2025.