



SEÇÃO: ARTIGOS

Ensino de História e trajetórias de jovens na Paraíba

Hilmária Xavier Ribeiro¹
José dos Santos Costa Júnior²

RESUMO

O texto se constitui a partir da experiência docente no ensino superior, atuando no Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), em Campina Grande. Analisa os memoriais escritos por jovens estudantes do curso de graduação em História da referida instituição, contendo os relatos sobre as suas trajetórias escolares, as concepções de história e formação docente. Considerando as narrativas de si como ponto de partida para a crítica da cultura histórica e das compreensões sobre o que é ser professor/a de História, observa-se como tais elementos permitem pensar a formação docente e o ensino. Portanto, tecemos uma leitura que considera o ensino de História como laboratório não somente de conteúdos e temas, mas fundamentalmente de relações que tensionam a cultura histórica, as formas de pensar e fazer o exercício da docência e os saberes que o articulam como prática profissional.

Palavras-chave: ensino de História; historiografia brasileira; cultura histórica; formação docente; trajetórias juvenis.

Como citar este documento – ABNT

RIBEIRO, Hilmária Xavier; COSTA JÚNIOR, José dos Santos. Ensino de História e trajetórias de jovens na Paraíba. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 12, e036360, p. 1-17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2022.36360>.

Recebido em: 27/09/2021
Aprovado em: 20/01/2022
Publicado em: 28/04/2022

¹ Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Campina Grande, PB, Brasil.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3361-8582>. Email: hilmariax@gmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), São Gonçalo do Amarante, RN, Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0629-3217>. E-mail: josedossantoscstajr@gmail.com

Enseñanza de Historia y trayectorias de jóvenes en Paraíba

RESUMEN

El texto se basa en la experiencia docente en la educación superior, trabajando en el Departamento de Historia de la Universidad Estatal de Paraíba (UEPB), en Campina Grande. Analiza los memoriales escritos por jóvenes estudiantes de la carrera de Historia de esa institución, conteniendo informes sobre sus trayectorias escolares, concepciones de la historia y formación docente. Considerando las narrativas de uno mismo como punto de partida para la crítica de la cultura histórica y la comprensión de lo que significa ser profesor/a de Historia, se observa cómo tales elementos permiten pensar en la formación y enseñanza del profesorado. Por tanto, tejemos una lectura que considera la enseñanza de Historia como un laboratorio no solo de contenidos y temáticas, sino fundamentalmente de relaciones que enfatizan la cultura histórica, las formas de pensar y practicar la docencia y los saberes que la articulan como práctica profesional.

Palabras clave: enseñanza de Historia; historiografía brasileña; cultura histórica; formación del profesorado; trayectorias juveniles.

Teaching History and trajectories of youth in Paraíba

ABSTRACT

The text is based on teaching experience in higher education, working at the Department of History at the State University of Paraíba (UEPB), in Campina Grande. It analyzes the memorials written by young students of the undergraduate History course at that institution, containing reports on their school trajectories, conceptions of history and teacher education. Considering the narratives of oneself as a starting point for the critique of historical culture and the understanding of what it means to be a history teacher, it is observed how such elements allow us to think about teacher education and teaching. Therefore, we weave a reading that considers the teaching of history as a laboratory not only of content and themes, but fundamentally of relations that stress historical culture, the ways of thinking and practicing teaching and the knowledge that articulates it as professional practice.

Keywords: teaching History; brazilian historiography; historical culture; teacher training; youth trajectories.

INTRODUÇÃO

Da aula de História emergem histórias plurais, provenientes de territórios variados e mediados por lembranças múltiplas nem sempre organizadas em memórias consensuadas e compartilhadas, mas muitas vezes relegadas ao esquecimento, ao lugar de algo “desimportante”. Passando pelas experiências de ensino de História na educação básica e no ensino superior se vê, a partir de ângulos distintos, as trajetórias de jovens em suas performances na educação formal. Como pensar as trajetórias educativas, os fluxos de pensamentos e sensações que fazem parte das subjetividades de estudantes? Assim, considerar que o passado de sua formação educativa diz muito sobre os/as estudantes que acolhemos e vemos nas disciplinas e demais atividades acadêmicas de uma instituição pública passou a ser fonte de nossa inquietação. Como dois jovens pesquisadores e professores atentos tanto à prática do ensino de História quanto à realização de pesquisa sobre o ensino de História, abordamos tais questões dentro desse campo de investigações.

Desde o fim dos anos 1970, as pesquisas acerca do ensino de História vêm se consolidando nas universidades brasileiras como uma das áreas que demandam a busca dos/as professores/as por uma discussão teórica que oriente sua prática. Mas “[...] o ensino de história foi visto, até a década de 1960, como área de formação, não como objeto de pesquisa” (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 147), o que atualizava a equivocada separação entre ensino e pesquisa que ainda parece perdurar na mentalidade de alguns colegas, e que também marcou o modo como se pensou o sistema nacional de pós-graduação criado no país em 1971.

A constituição do ensino de História como objeto de pesquisa se deu ao longo dos anos não só em função de uma preocupação didática com o processo de ensino e aprendizagem, mas principalmente porque, no Brasil, sobretudo a partir da década de 1960, com a Ditadura Militar (1964-1985), a História enquanto disciplina escolar passou a ser atacada e controlada por essa política antidemocrática (FERREIRA, 2013). Fazia-se necessário que os/as historiadores/as protegessem seu campo do saber. Isto visou fortalecer o papel social do historiador e sua prática acadêmica e profissional no contexto da Reforma Universitária de 1968. Portanto, um dos desafios foi o de criar espaços de organização intelectual para fortalecer e ampliar o trabalho com grupos de pesquisa. Com a criação da pós-graduação no país, as “questões pedagógicas” foram direcionadas para os programas da área de Educação, sendo o ensino de História novamente secundarizado em nosso campo. Entretanto, apesar do retrocesso provocado pela Ditadura Militar, o ensino de História pôde se fortalecer como campo de pesquisa uma vez que

os questionamentos formulados nos anos anteriores, em relação à cultura, ao comportamento e à educação/escola, haviam sido tão profundos e amplos que, de fato, instalou-se uma nova forma de relação

educação/escola/sociedade no mundo e no Brasil (COSTA; OLIVEIRA, 2007, p. 148).

Os debates sobre ensino de História comumente pensam a formação e a prática de professores/as, o suporte a eles/as e tudo mais que os/as tenha como protagonistas. Até bem pouco tempo nos parecia também que o normal fosse isso, até que entre 2018 e 2020 integramos, na condição de professores substitutos, contratados por tempo determinado, o corpo docente do Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Ali ministramos, entre outras, as disciplinas Metodologia do Ensino de História I, Cotidiano Escolar e História e Interdisciplinaridade para estudantes que cursavam os primeiros semestres do curso no período noturno³. Como colegas de departamento, discutíamos sobre as dificuldades e desafios que se colocavam no cotidiano da sala de aula e na formação docente daqueles/as jovens. Percebíamos que havia uma angústia compartilhada, que só seria resolvida, ou pelo menos reduzida ou reelaborada, no momento em que aquilo que discutíamos saísse da sala de professores/as ou dos corredores e se tornasse um debate extensivo à sala de aula. Assim, das conversas informais às tentativas de discussão em sala de aula, chegamos a esse exercício de escrita compartilhada.

Essa foi a motivação de escrita deste artigo, que se coloca muito mais na função de (re)pensar as memórias e trajetórias de estudantes a partir da nossa experiência cotidiana docente, e menos de apresentar a nosso/a leitor/a meia dúzia de respostas prontas ou receitas para uma modificação da prática docente do/a historiador/a. Acreditamos que o movimento de escuta dos nossos/as alunos/as e de reconstrução de nosso ofício se dá a passos pequenos, porém firmes e com zelo.

Nas primeiras aulas, que sempre carregam uma expectativa para estudantes e professores/as, conhecemos turmas formadas por jovens cuja maioria havia concluído o ensino médio recentemente. Tínhamos nas disciplinas acima citadas a tarefa desafiadora de apresentar as primeiras noções de metodologia do ensino de História, o conceito de interdisciplinaridade, e problematizar o cotidiano escolar para aqueles/as jovens estudantes, que estavam se preparando para exercer a docência. Para tanto, como de praxe, selecionamos algumas abordagens, referenciais teóricos, materiais didáticos como livros e vídeos, montamos o plano de curso e a forma de avaliação como julgamos que fosse trazer (a nós e aos/às estudantes) resultados satisfatórios ao final do semestre. Todavia, a partir das primeiras conversas com os/as estudantes sentimos a necessidade de rever o trajeto e, em vez de partir outra vez do lugar do/a professor/a e do seu lugar de fala, tentar propor um exercício no qual as falas, memórias, trajetórias e aprendizados dos/as estudantes pudessem

³ A UEPB conta atualmente com oito campi no estado, oferecendo 46 cursos de graduação. Originou-se da Fundação Universidade Regional do Nordeste (Furne), criada em 1966. A estadualização ocorreu em 1987 como resultado da mobilização de professores/as, estudantes e técnicos/as da instituição. Sobre a história do ensino superior na Paraíba, cf. Bezerra (2006).

ser apresentadas e se constituir, assim, como um trampolim que nos levaria a repensar o plano e o percurso almejados.

É sobre essa experiência de formação que pretendemos tratar aqui. Este texto se propõe a relatar uma experiência com nossos/as alunos/as para que pensemos (desta vez nós, autores, e você, leitor/a) como as pesquisas e trabalhos sobre ensino de História devem se voltar inicialmente para a figura do/a estudante. Partindo dela procuramos reorientar nossas práticas, redefinindo os percursos e os projetos. Propomos ainda refletir sobre a trajetória de formação do/a estudante e do/a professor/a de História a partir dos relatos feitos pelos/as próprios/as estudantes. Não pretendemos trazer receitas de como formar novos/as historiadores/as, nem apresentar respostas às questões suscitadas. Pelo contrário, o objetivo deste texto é problematizar percepções estudantis e desafios à formação docente em História a partir de uma experiência de ensino no curso de licenciatura plena em História da UEPB entre os anos de 2018 e 2020. Trata-se de levantar questões sobre nossa prática e pensar sobre isso, sem que necessariamente tenhamos uma resposta como resultado. Tal exercício torna possível o estranhamento ético do/a professor/a em relação aos seus planos, conteúdos, conceitos e percepções na medida em que se situa na cena educativa.

DOS PLANOS QUE A GENTE FAZ

Nas primeiras aulas apresentamos o plano de curso, discutimos as referências, pensamos coletivamente os modos de avaliação e a dinâmica das aulas. O planejamento de uma disciplina para o ensino superior deve levar em conta as demandas da turma. Isto não sugere apenas uma crítica da hierarquia docente/discente, mas uma tarefa cuja dimensão ética e política é claramente apresentada. Estar aberto à escuta e às demandas que os/as estudantes trazem permite qualificar o plano, garantir sua viabilidade por meio do pacto/compromisso com os discentes e efetuar uma atividade de ensino capaz de mobilizar competências e habilidades diversas, além de romper com uma perspectiva que coloque o/a discente na condição passiva e apenas como ouvinte. Somente depois da escuta e do diálogo é que “fechamos” a proposta, embora tenha sido repetido que “o plano de curso não é uma camisa de forças”.

É natural que nos primeiros encontros os/as estudantes se mostrem um pouco reticentes a se abrir para a bibliografia sugerida na disciplina e para os eixos temáticos propostos. Refletir sobre o papel social do/a professor/a de História, os materiais didáticos diversos, repensar formas de avaliação, pensar o ensino de História como uma prática para a liberdade (FREIRE, 1983), parecia algo bonito, mas distante da realidade experimentada por aqueles/as estudantes da graduação quando ainda eram estudantes do ensino médio. As colocações que eles faziam eram “A teoria parece distante da realidade”, “Como colocar isso em prática no ensino médio?”, “Como aproximar a teoria da metodologia do ensino de História com a prática efetiva desse ensino?”, “Como fazer isso num país onde professores

são desprestigiados e jovens não são levados a sério?”, “Quando eu era estudante, meus professores não aplicavam nenhuma dessas orientações sobre metodologia do ensino para melhorar nossas aulas”, entre outros depoimentos. As percepções desses/as estudantes sobre as aulas de História no ensino médio apontam para uma experiência “dolorosa” e com algum teor negativo.

Para além dos depoimentos dolorosos, de experiências com professores/as “sem didática eficiente” ou das escolas sem estrutura, alguns relatos reconheciam o esforço, a capacidade e a criatividade dos/as professores/as para oferecer aos/às estudantes o suporte mínimo necessário para que obtivessem aprovação nos exames e ingressassem em uma universidade pública. São narrativas que de alguma maneira apontam para experiências que se constituíram a contrapelo, em um gesto rebelde em relação à ausência de investimentos formais em educação. São gestos que particularizam o ensino de História, apresentando-o como gerador de experiências, contradições e agenciamentos que se efetuam para além das expectativas, perspectivas e condições previamente colocadas para a relação professor/aluno na instituição escolar.

Diante dos depoimentos, em uma turma de Metodologia do Ensino de História I foi proposto aos/às discentes que a primeira atividade da disciplina não fosse a tradicional leitura ou fichamento dos textos. Foi sugerido àqueles/as estudantes que a primeira atividade fosse a escrita de um *memorial* sobre sua trajetória de estudante do ensino médio, enfocando o papel do/a professor/a de História na sua formação (desde sua didática, formas de avaliação, uso de materiais didáticos disponíveis, etc.). Após o exercício de escrita dessas memórias, a atividade seria fazer a leitura da bibliografia a partir do seguinte enfoque: “Que professor/a quero ser e de quais metodologias preciso lançar mão para ser o/a professor/a de História que desejo ser?”.

Era possível que frente a essa sugestão de atividade houvesse uma resposta negativa e a indisposição para escrever um memorial. Justamente por se tratar de um exercício de escrita que prescinde da exigência de conteúdos previamente indicados, mas visa suscitar uma elaboração sobre si mediado por memórias e sensibilidades, um texto assim poderia não fazer parte das expectativas em relação à disciplina. Por esse motivo imaginava-se e até esperava-se o “não” por parte dos/as estudantes. Mas a maioria achou inusitado e, por isso mesmo, interessante fazer o exercício de escrita. Obviamente, outros reagiram com indiferença à proposta. Mas, alguém indagou: “como avaliar esse memorial?”.

Tais perguntas parecem colocar em questão o lugar da subjetividade no processo de avaliação. Quais os critérios que balizariam uma avaliação desse tipo? Em se tratando de um memorial que mobilizaria memórias e suscitaria uma narrativa sobre si, como avaliar tal processo e tomar um posicionamento, uma vez que se tratava de uma avaliação acadêmica? Tais questões permitem pensar sobre o lugar da subjetividade e como o/a docente pode olhá-la não somente como expressão de uma “interioridade” coerente e “sempre aí”, mas

sim como marca de processos coletivos (FOUCAULT, 2016), permitindo ler a emergência de valores, tensões e conflitos que não são de ordem individual propriamente dita, mas que evocam relações sociais. Partir de um memorial, nesse sentido, pode significar uma espécie de trampolim para repensar percursos, trajetórias, escolhas e expectativas discentes em seu formar-se como professor/a.

Ao analisarem os memoriais de treze graduandas e um graduando do curso de licenciatura em Pedagogia vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Bergamashi e Almeida (2013, p. 18) afirmam que “a escrita autobiográfica se constituiu em uma possibilidade de ressignificarem suas histórias de vida, a escolha da docência como caminho de formação, bem como a experiência proporcionada pelo PIBID”. Deste modo, “em seus escritos fazem um balanço do vivido, procurando conferir sentidos à própria existência” (BERGAMASHI; ALMEIDA, 2013, p. 18). Promover na aula de História um exercício de escrita sobre si na forma de um memorial pode questionar a própria memória como efeito de dinâmicas que regem o lembrar e o esquecer em um campo variado de influências, valores e pertencimentos. Além disso, deve-se encarar o fato de que “afinal, refletir, evocar e escrever sobre a própria vida é algo difícil, exige a disposição para penetrar nas camadas da memória, por vezes endurecidas pelas marcas que o tempo vai deixando” (BERGAMASHI; ALMEIDA, 2013, p. 20). Por sua vez, Artières (1998) discute que “arquivar a própria vida é se pôr no espelho, é contrapor a imagem social à imagem íntima de si próprio, e nesse sentido o arquivamento do eu é uma prática de construção de si mesmo e de resistência” e que pode se dar de variadas maneiras. Ao refletir sobre as formas de “arquivar a própria vida”, indica três aspectos dos arquivos do eu: “a injunção social, a prática de arquivamento e a intenção autobiográfica” (ARTIÈRES, 1998, p. 11), o que permite ver como as formas de narrar não podem ser lidas, isoladamente, como expressões de uma intenção pessoal fora do contexto e das condições de produção do relato, mas como efeito de injunções e negociações.

Das perguntas inquietantes dos/as estudantes às questões metodológicas que envolvem a análise de escritas autobiográficas – e que nem de perto poderíamos recobrir nos limites deste artigo –, iniciamos assim nossa primeira lição sobre metodologia do ensino: nem toda avaliação pode ser quantificada. Neste caso, fazer um memorial em que o/a estudante avaliaria sua experiência durante as aulas de História no ensino médio serviria para avaliar nossa prática docente daquele momento em diante. Isso não resultaria, necessariamente, em uma nota ou aprovação na disciplina. Basicamente, tal exercício poderia se gerar como condição de possibilidade para repensar os atos de escrever, lembrar, pensar e ensinar. Isso ainda ajuda a pensar que a nota quantifica, mas nem sempre é um termômetro verídico para determinadas competências e habilidades construídas e aprendidas.

DAS MEMÓRIAS QUE EMERGEM

Os/as estudantes tiveram uma semana para realizar a atividade de escrita do memorial. Depois que o exercício foi realizado, entregue e avaliado, propusemos a leitura de todos eles e, em sala de aula, cada estudante compartilhou seu memorial. Esse compartilhamento não foi uma imposição. Foi-lhes orientado que compartilhassem apenas aqueles/as que se sentiam à vontade para tal.

Um dos primeiros efeitos da leitura dos memoriais foi o repensar da bibliografia sugerida para a disciplina. Além disso, aquelas memórias e histórias apresentadas nos memoriais tornaram possível a reavaliação do direcionamento dos debates a partir daquele momento. Para aqueles/as que compartilharam publicamente suas memórias, ficou a experiência de um debate de vivências comuns, de dificuldades parecidas e de formas também semelhantes de superação.

Abaixo, apresentamos os memoriais e figuram junto de tais depoimentos os nomes fictícios que usamos para preservar a identidade dos/as estudantes e as singularidades de seus trajetos. Aproveitamos aqui para fazer algumas considerações sobre memória e prática docente e memória e experiência discente, por convergirem para a problematização do objeto em análise. Entendemos que cada vez mais as relações entre história e memória, suas aproximações e intersecções, vêm sendo objeto de pesquisa de muitos historiadores.⁴ No entanto, tais pesquisas abordam majoritariamente as questões concernentes à escrita da história e à produção historiográfica, sendo ainda uma demanda importante para aqueles/as que se interessam sobre ensino de História, se considerarmos que o conhecimento histórico apresentado nas salas de aula tem uma epistemologia própria. Como afirmam Ana Maria Monteiro e Mariana Amorim (2015, p. 17):

Defender a especificidade epistemológica do saber escolar significa reconhecer que sua produção se dá no âmbito da cultura escolar, na qual são criadas configurações cognitivas próprias ao contexto sociocultural de tal instituição e na qual são gerados diferentes constrangimentos e desafios à própria realização do ensino. Essa orientação teórica permite superar a perspectiva que considera que o saber histórico escolar ocupa uma posição de inferioridade ante a disciplina acadêmica História, já que cada um deles detém epistemologia própria.

Os debates sobre História Acadêmica e História Ensinada já têm longa data e o reconhecimento da particularidade da História como saber de referência para o ensino de História permite desconfiar de falsas hierarquias e reconhecer os equívocos em jogo como aquele estruturado nas dicotomias pesquisa/ensino, bacharelado/licenciatura, historiador/professor e que têm atravessado o debate na academia e na formulação das políticas educacionais, nas reformas curriculares e no reconhecimento das singularidades do

⁴ Sobre a discussão memória e história, cf. Pollak (1989), Le Goff (1990) e Nora (1993).

campo da História na universidade e na escola (RICCI, 2015). As tensões e leituras entre história e memória permitem a incorporação de abordagens variadas. Estas podem considerar a história dos grupos envolvidos, do lugar social em que é realizada e das experiências pessoais dos sujeitos históricos. Desse modo, consideramos que compreender as relações entre história e memória é de extrema importância na construção de nosso ofício tanto na educação formal como na reiteração da dimensão pública da história como conhecimento.

Monteiro e Penna (2011) dizem que há um lugar teórico de produção e transmissão de saberes e um lugar de fronteira na confluência de saberes diversos. Portanto, lugares, no plural, onde devemos atentar para a preservação da vigilância ética, política e epistemológica. Assim, comungamos com Nora (1993, p. 9) quando afirma:

A memória é vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer como Halbwachs o fez, que há tantas memórias quantos grupos existem; que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada. A história, ao contrário, pertence a todos e a ninguém, o que lhe dá uma vocação para o universal. A memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo (NORA, 1993, p. 9).

Nora (1993) pensa a dimensão conflitiva e produtiva da relação entre história e memória. Se a ideia de que “a história tem uma vocação universal” é passível de crítica – dado o crescente reconhecimento do lugar social, racial, étnico, de gênero, sexualidade e geração da enunciação do historiador e da historiadora como indivíduos situados a partir de diferenças e hierarquias políticas e institucionais – também vale destacar a dimensão fundamental do saber histórico para as sociedades e as culturas se perceberem, se reelaborarem e para que se possa discutir os caminhos e os percursos que temos trilhado em prol de experiências mais plurais e abertas. E é partindo da compreensão de que é no ensino de História que as memórias se inter cruzam, conflitam ou harmonizam, simultaneamente, que exporemos os depoimentos dos discentes e esboçaremos uma análise.

“Deveríamos ler como respiramos”

Um dos primeiros relatos foi do aluno Caio, que trouxe em sua narrativa o fato de que a escola por ele frequentada não explorava as aptidões ou preferências dos/as estudantes, limitando muitas vezes suas competências. Ele diz:

“[...] lembro que gostava do cheiro das folhas que vinham da copiadora e que usava carbono para desenhar. Eu adorava desenhar em carbono, mas não tinha nenhuma disciplina que eu pudesse desenvolver essa minha aptidão artística. Acaba de me vir à memória que eu queria ser arquiteto; Arquitetura e Urbanismo, justamente por gostar de desenhar, coisa que não fazia por obrigação, mas por prazer. Nunca tive prazer em fazer contas de matemática ou saber gramaticalmente a forma correta de escrever. Devíamos ler como respiramos⁵ e não por castigo ou obrigação. Mas o ensino padroniza o conhecimento e desenvolvimento dos alunos que sem dúvida têm outras aptidões que não as que relacionadas às disciplinas ministradas” (Excerto do memorial do estudante Caio).

Para uma educação que ao longo de todo o século XX foi criando formas de pedagogizar corpos para o trabalho, prescindindo de elementos como criatividade e singularidade dos/as estudantes, tal narrativa parece a marca de uma continuidade. Daí a escola parecer pouco atraente e soar como uma espécie de “castigo”. Haveria em Caio um talento? Do seu relato nota-se uma espécie de desalento em relação àquela estrutura institucional, que se revela no fato de que afirma não lembrar de quase nada do que viveu no ensino fundamental.

“É interessante que, com relação a coisas que eu realmente aprendi, não lembro de quase nada. Lembro mais dos acontecimentos extra sala do que dentro dela. O ensino fundamental foi, para mim, inútil. Não lembro de ter aprendido muita coisa de fato. Na verdade, de todo o ensino fundamental só tenho lampejos de memória, e lembrança de raiz quadrada. Talvez o fato se depor [sic] que não era uma escola muito atrativa: fora o futebol (muito raramente), nada mais me atraía a não ser desenhar. A estrutura pode ter contribuído para o meu desinteresse, pois não dispunham de ferramentas necessárias para desenvolver minha aptidão, ou de outros alunos obviamente com outras predisposições, suas habilidades de interesses pessoais como é comum a todos em particular” (Excerto do memorial do estudante Caio).

Os trechos permitem ver como a experiência educativa na escola também se dá sob o signo da “perda”. Quantos arquitetos, pintores, desenhistas e demais criadores tiveram sua criatividade e horizonte de expectativas violados? Se a educação se dá mediada por

⁵ Referência ao filme *The Enigma of Kaspar Hauser* (1974). O filme nos mostra um jovem que fora criado livre de toda e qualquer influência, que não sabe falar, andar e não tem a menor noção do que seja uma árvore ou uma casa. É então colocado no meio de uma praça, onde passa a ter contato com a “civilização”. A obra nos remete a como o processo civilizatório molda o indivíduo ou o limita. Na passagem, Gaspar está aprendendo a tocar piano e tem de seguir uma série de regras inerentes ao modo de aprendizagem para ele apresentado, e diz “[...] deveríamos tocar como respiramos”.

exigências, objetivos, habilidades e competências que se espera desenvolver no corpo discente, por outro lado ela também se efetua pela morte de outras possibilidades, pelo condicionamento do “aprender” a modelos fabricados, a sujeitos desejados e subjetividades que parecem operar na base de uma espécie de homogeneidade redutora e que tolhe outras possibilidades – o que, obviamente, não se efetua globalmente, mas nos referimos aqui ao fato de que se trata de um projeto para que todos/as sejam enquadrados. Sobre a experiência com seus professores/as, Caio relata o “desinteresse” dos/as docentes:

“Depois de algum tempo, passei no vestibular, não para um curso que eu queria, que seria Psicologia, mas para um curso que me fascina e talvez seja o ideal para mim, que é o curso de História. [...] Trabalho aquilo que me é tão caro, que é o intelecto, e embora alguns professores se preocupem apenas em nos entupir de textos, outros são mais didáticos, e mesmo os textos extensos nos forçam a exigir de nós mesmos, e vemos muitos aspectos da história que não víamos no ensino fundamental e médio. Para falar a verdade, de história lembro muito pouco, senão as histórias generalizadas e superficiais que todos conhecem, logo a história que é antes conhecer minha própria história, a minha posição no mundo e analisar essa mesma posição criticamente.

O fato de eu não ter aprendido realmente algo, ou não ter me interessado por determinada coisa ao invés de outra, é dado pelo mesmo fato de o modo de ensino ser baseado em livros que seguiam um padrão pedagógico que atendia apenas a interesses daqueles que controlavam os meios de produção ou que não queriam ou não interessavam às classes baixas a consciência e pensamento crítico questionador, atribuindo aos saberes dissipados em massas apenas atributos genéricos de termos que exigiam maior profundidade para o melhor entendimento” (Excerto do memorial do estudante Caio).

O ato de lembrar e jogar com o seu “presente” como universitário e o seu passado como aluno da educação básica aparece mediado pela compreensão de que o indivíduo se “emancipa” pelo saber, o que pela própria estrutura da enunciação denota claramente a apropriação de uma leitura marxista da história, o que não necessariamente pode ter sido acessado na universidade, mas em outros espaços como organizações e movimentos sociais e partidários. Estranha-se, assim, o cotidiano escolar a partir de termos como “classes sociais” e o reconhecimento de como as relações econômicas e políticas interferem e delimitam as condições para o ensinar, o aprender e qual tipo de conhecimento histórico poderá circular socialmente. Da fala de Guilherme, a seguir, emerge uma vontade de saber que parece tê-lo feito chegar ali, no curso de licenciatura, como veremos adiante.

“Nós queremos saber a origem das coisas”

Graças a experiência própria pude desenvolver o meu senso crítico enquanto cidadão e conseqüentemente me inserir nas esferas social e política. Um dos principais desafios do ensino da matéria de História é com

certeza a divisão do currículo, que conta com uma carga menor de aulas com relação a outras disciplinas, desinteresse pela grande maioria da turma, o que é algo propositadamente imposto pelo sistema, que impede que o cidadão desenvolva a sua opinião crítica [...]. Também devemos frisar a maneira de como os conteúdos são transmitidos; grande maioria das vezes não aconteciam discussões acerca dos assuntos, era algo muito sistemático, a disciplina de História tem a função de desenvolver o pensamento crítico, mas para isso acontecer temos que entender que você como aluno precisa ter uma bagagem cultural para que seja capaz de compreender determinados acontecimentos ou eventos históricos, como aluno a dificuldade é a falta de um repertório sociocultural que só vem se alastrando durante a vida escolar. Nós queremos saber a origem das coisas, quem inventou cada coisa, de onde veio, como apareceu. As respostas por muitas vezes são difíceis e dependendo do professor podem ficar ainda mais, não é nada fácil enfrentar temas complexos em sala, assuntos que envolvem questões da teoria e metodologia da História, e ao mesmo tempo refletir sobre o crescimento cultural dos alunos ao longo dos anos, bem como sua isenção em outros níveis de sociabilidade, que lhes permitem compreender melhor o assunto debatido em classe [...]" (Excerto do memorial do estudante Guilherme).

Para Guilherme, a história pode ajudar a entender a “origem” das coisas. E isso é interessante na medida em que permite ver como muito antes de a aula de História começar, existem saberes e concepções sobre história que estão circulando na sociedade, aquilo que os/as historiadores/as têm chamado de “cultura histórica” e que se forma em produtos como séries, minisséries, filmes, telenovelas, videogames e assim por diante, mediando entendimentos e usos do passado. Aprendemos sobre o passado histórico a partir de diferentes linguagens que difundem concepções sobre o que é história, quem a faz e para que ela serve. O conceito de cultura histórica se refere “ao modo como as pessoas ou os grupos humanos se relacionam com o passado”, isto é, “corresponde às formas pelas quais elaboramos experiências situando-as no tempo e no espaço” (GONTIJO, 2019, p. 66). Antes que o/a professor/a fale, o/a estudante já trouxe visões de mundo, significados sobre o que ele/ela entende por história. Daí a aula não se constituir como um ponto zero na formação histórica, mas um espaço de tensão com visões que antecedem esse saber cientificamente orientado, pois “a historiografia tanto contribui para moldar a imaginação histórica da sociedade como é moldada por ela” (GONTIJO, 2019, p. 69). Por isso “a escrita da história e outras formas de memória passaram a ser vistas como partes constitutivas da cultura histórica” (GONTIJO, 2019, p. 69).

“Ele tinha um bom senso de humor e fazia boas piadas com os fatos históricos”

No jogo com a cultura histórica e a memória, o/a professor/a pode lançar mão de várias formas para ensinar. Nesse sentido, o relato de Manoel parece muito claro sobre o papel do humor docente.

“As coisas mudaram de concepção quando o professor João Paulo França, docente no campo da história, que tinha terminado sua formação em Direito, e alegava que não tinha menor jeito para coisa, e que a história era a grande paixão [...].

Um inédito docente com graduação em Geografia começou nesse primeiro ano, também tinha formação em Radiologia e trabalhava no hospital da cidade, o que nos deixou sem aula em dias que estava assumindo o outro papel. Quando presente, as aulas eram mais animadas, ele tinha um bom senso de humor e fazia boas piadas e brincava com os fatos históricos. Porém suas avaliações eram feitas de forma oral, o que acabou repercutindo e gerando vastas reclamações sobre seu modo de aplicar as atividades, o que deu muita dor de cabeça ao próprio; alguns meses após pediu demissão [...] (Excertos do memorial do estudante Manoel).

Se for possível rir na aula de História, parece que as coisas melhoram ainda mais. O clima fica leve, o aprendizado mais gostoso. Parece ser a isso que o memorial de Manoel faz referência. Contudo, se ao mesmo tempo é possível rir de certos episódios históricos, outros exigirão uma compreensão mediada pela empatia, pelo respeito à dor do outro, como nos dizia Susan Sontag (2003), uma vez que falar sobre a Ditadura Militar brasileira a partir de relatos, imagens e outros materiais mobiliza emoções e sensações que o educador poderá ver como matéria para um trabalho não somente cognitivo, mas fundamentalmente ético. Ainda em seu relato, Manoel se avalia do seguinte modo: *“Desde a entrada na universidade já quebrei pensamentos que tinha como verdades; esse foi o ponto essencial: vencer a própria ignorância”*.

Nos relatos há memórias de jovens do campo ou da cidade, com mais ou menos acesso às tecnologias de informação e comunicação, mas cujas trajetórias estudantis foram marcadas por decepções e encantamentos em relação à história como área cujos conteúdos despertaram o interesse e o desejo de se tornarem professores/as. Ora, se a entrada na universidade permitiu superar o que Manoel chama de “ignorância”, talvez isso signifique um ponto de ruptura, um estranhamento, uma mudança de percurso que foi operada na vida desse jovem não somente do ponto de vista cognitivo, mas principalmente do ponto de vista de como ele se observa e se reconhece como indivíduo.

Alguns poderão nos perguntar: mas a história é para isso, apenas? Não somente, mas nos parece que fica cada vez mais claro como a sociedade demanda e mobiliza sentidos e estratégias para configurar narrativamente passados, selecionando versões, promovendo a crítica da cultura ou, ao contrário, o empobrecimento do debate público. A cultura histórica consiste em algo eivado de complexidades e variedades acerca de como se entende e se “usa” o passado histórico para finalidades constituídas no presente. Não há governo que prescindia de uma versão sobre o passado. Mas não há também instituição social, movimento, grupo ou coletivo que não faça uso de certas compreensões, heranças, símbolos e significados passados de uma geração para a outra.

Tais aspectos levantados nos memoriais permitem perceber, basicamente, dois elementos concernentes ao planejamento, à didática e à avaliação no ensino superior: a) o reconhecimento da cultura histórica como aspecto central na formação docente, devendo ser objeto de crítica, análise e deslocamento de sentidos acerca dos conceitos que organizam a experiência e que lhe conferem inteligibilidade, a exemplo do relato que fala sobre a história quase como um sinônimo de pesquisa das “origens das coisas” – o que levanta questões sobre temporalidade, documento e arquivo; b) o fortalecimento da dimensão criativa do ensino de História, apontando a didática como exercício de deslocamentos e ressignificações a partir de estratégias que façam uso do riso e do episódico como modo de pensar sobre historicidade, narratividade e sensibilidades, algo sugerido de modo singular em um dos relatos sobre o “riso” na aula de História e as sensibilidades que tal gesto sugere e suscita. Do ponto de vista avaliativo, falar em criatividade não implica o esquecimento dos temas e conteúdos obrigatórios, mas sim a indicação sobre a importância de criar outros meios e estratégias de comunicação em que tais assuntos e fundamentos de natureza epistemológica relevantes à formação docente sejam mobilizados por meio de linguagens e suportes distintos na sala de aula do ensino superior, mas também na educação básica, o que oportuniza engajamento, sensibilidade e envolvimento com a temática e seus desdobramentos possíveis.

CONCLUSÃO

Quando solicitado que os/as estudantes revissem sua trajetória escolar nas aulas de História e relatassem em forma de memorial, nós professores compreendemos naquele momento que se tratava de um exercício de memória, em que o/a estudante se apropriaria de sua trajetória e elaboraria um olhar analítico sobre sua formação discente. A escrita de si, os memoriais, as narrativas sobre a formação discente e as experiências formativas e profissionais dos docentes são alguns dos estudos importantes para a avaliação educacional. Nosso estudo não se debruça apenas sobre o processo de ensino-aprendizagem do/a estudante, mas também chamamos a atenção para o processo de aprendizagem do/a professor/a. Solicitar uma atividade escrita que estimule a memória também é uma das funções didáticas do/a professor/a de História. A memória individual de cada aluno/a representa de certo modo uma história coletiva das formas de ensino em nossa sociedade. Tal memória é tensionada com problemas estruturais como racismo, sexismo, criminalização da pobreza, entre outros.

Para nós, professores, a experiência deste trabalho não foi apenas um registro de atividade, não foi apenas mais uma forma de avaliação para conclusão da disciplina. Foi, sobretudo, uma reflexão sobre a formação docente, sobre a execução de nossa profissão e sobre quais profissionais estamos formando. Possibilita-nos diagnosticar o que pode ser melhorado na formação docente dos/as estudantes da graduação, que por consequência podem proporcionar ao/à estudante do ensino fundamental e médio um aprendizado que amplie,

além dos seus conhecimentos, sua autonomia enquanto sujeito crítico, reflexivo e protagonista do ato de aprender. Com uma atividade dessa natureza temos a oportunidade de preencher lacunas na nossa formação, reformular nossa postura pedagógica e as crenças pessoais em relação ao ensino de História, as formas de avaliação, entre outros recursos que possam refazer, para melhor, a imagem do/a professor/a.

A escolha da escrita de um memorial de sua experiência escolar no ensino de História para avaliação não foi de forma alguma gratuita, e se coaduna com o que concebemos a partir de Bosi (1987, p. 86) de que a narração de sua própria experiência é um testemunho eloquente dos modos de lembrar, pois é a sua memória que nos possibilita reconstruir a nossa prática docente. Deste modo, compreendemos a partir da atividade realizada que a escrita do memorial se apresenta como uma prática de pesquisa-ação-formação. Pesquisa, na medida em que revela a busca pela formação escolar do discente; ação, uma vez que se constrói no ato de narrar/escrever; e formação, permitindo que o narrador e nós, professores, ressignifiquemos a nossa prática.

Por meio dessas estratégias, pudemos pensar um pouco sobre como, mais do que reprodução do “mesmo”, o ensino de História parece ser cada vez mais convocado para combater, para lidar com as diferentes narrativas que circulam publicamente sobre o passado histórico. E isso não somente no Brasil, mas em outros contextos espaciais e temporais também. Diante dos usos políticos do passado e dos usos públicos da história, o/a professor/a e o/a pesquisador/a emergem como figuras que podem mediar o debate.

Ao partir de alguns fragmentos de memórias e trajetórias juvenis e estudantis, este texto ensaiou uma reflexão sobre o ensino de História e as impressões, sensações e percepções que alguns/algumas estudantes do curso de licenciatura em História da UEPB trouxeram para a sala de aula e para a sua formação acadêmica a partir do que viveram na educação básica. Se isso não determina os próximos passos da jornada, por outro lado permite entender posições, significados e representações que tais jovens alimentam em relação ao campo disciplinar, à função social do/a historiador/a, à formação docente e às disputas que têm se constituído na área, leia-se os embates na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outros exemplos e circunstâncias postas à história ensinada.

REFERÊNCIAS

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 11, 1998. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>. Acesso em: 27 abr. 2022.

BERGAMASHI, Maria Aparecida; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15-41, jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000200002>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/7nGwHHPRLm9RYTtgQBSKt9r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2022.

BEZERRA, Francisco Chaves. História, cultura e ensino superior na Paraíba implantação, estadualização e federalização. *Saeculum*, João Pessoa, v. 15, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11355>. Acesso em: 27 abr. 2022.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1987.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. 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*, João Pessoa, v. 16, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11378>. Acesso em: 27 abr. 2022.

FERREIRA, Marieta de Moraes. O lado escuro da força: a ditadura militar e o curso de História da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (FNFi/UB). *História da Historiografia*, Ouro Preto, n. 11, p. 45-64, abr. 2013. DOI: <https://doi.org/10.15848/hh.v0i11.572>. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/572>. Acesso em: 27 abr. 2022.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GONTIJO, Rebeca. Cultura histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2019.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução: Bernardo Leitão *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; AMORIM, Mariana de Oliveira. Potencialidades das “narrativas de si” em narrativas da História escolar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 4, n. 8, p. 15-31, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i8.196>. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/196>. Acesso em: 27 abr. 2022.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 27 abr. 2022.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução: Yara Aun Khoury. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, jul./dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 27 abr. 2022.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, jan./jun. 1989. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso em: 27 abr. 2022.

RICCI, Claudia Sapag. Historiador e/ou professor de História: a formação nos cursos de graduação de História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 4, n. 7, p. 107-135, jan./jun. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i7.178>. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/178>. Acesso em: 27 abr. 2022.

SONTAG, Susan. *Diante da dor dos outros*. Tradução: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Hilmária Xavier Ribeiro

Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestra em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora substituta no Campus I da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), atuando na área de História do Brasil desde o ano de 2018. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão em História da Paraíba – NUPEHL/UEPB. Professora da Especialização em Estudos de História Local: sociedade, educação e cultura – NUPEHP/UEPB. Realiza pesquisas sobre cidades, grupos populares, história cultural, história da América, ensino de história e metodologia científica.

hilmariax@gmail.com

José dos Santos Costa Júnior

Doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Licenciado em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Atualmente é professor substituto de História no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia (IFRN – São Gonçalo do Amarante). Atuou como professor substituto no Departamento de História da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Líder da linha de pesquisa Subjetividades contemporâneas: corpos, saberes, territórios no Núcleo de História e Linguagens Contemporâneas (NUHLC-UEPB/CNPq).

josedossantoscostajr@gmail.com