



**MEMÓRIA SOBRE OS OUTROS, MEMÓRIA SOBRE SI:  
REPRESENTAÇÕES DA PRÁTICA DOCENTE NO CURSO DE HISTÓRIA DA  
UFRN, PELO OLHAR DA “GERAÇÃO DE 1976”**

**MEMORY ABOUT OTHERS, MEMORY ABOUT YOURSELF:  
REPRESENTATIONS OF TEACHING PRACTICE IN THE HISTORY COURSE OF  
UFRN, THROUGH THE VIEW OF THE “GERAÇÃO DE 1976” (1976’s  
GENERATION)**

**Resumo:** O objetivo deste artigo foi investigar de que maneira um grupo de alunos do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que também foram professores no mesmo curso, a “Geração de 1976”, construiu representações da formação recebida na graduação e da própria atuação docente. Para isto, analisei documentos administrativos e as entrevistas feitas com os docentes em 2006 e em 2018. Foi utilizada a metodologia de análise de fontes orais. Foi notável a busca dos entrevistados em produzir memórias de si a partir do contraste com a memória produzida sobre aqueles que foram seus professores (geração dos precursores), e a influência nesse processo das disputas e mudanças sociais, políticas, e nas relações entre docentes e discentes no curso, no período da redemocratização política (fim da década de 1980), e pela circunstância comemorativa da produção das fontes orais.

**Palavras-chave:** História, Ensino Superior, UFRN, Memória, História Oral.

**Abstract:** The objective of this article was to investigate how a group of students from the History course at the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) who were also professors in the same course, the “Geração de 1976” (Generation of 1976), constructed representations of the training received at graduation and of the teaching performance. For this, I analyzed administrative documents and interviews with teachers in 2006 and 2018. The methodology of analysis of oral sources was used. The intention of the interviewees to produce memories of themselves was notable from the contrast with the memory produced about those who were their teachers (generation of precursors), and the influence in this process of disputes and social, political changes, and in the relationships between teachers and students in the course, in the period of political redemocratization (late 1980s), and for the commemorative circumstance of the production of oral sources.

**Keywords:** History, Higher Education, UFRN, Memory, Oral History.

**Clivya Nobre**  
Graduada em Licenciatura -  
História pela Universidade  
Federal do Rio Grande do Norte  
(UFRN)  
clivyahistoria@gmail.com.com



## Introdução

No campus da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), nos corredores do setores de aulas, nos prédios, ou embaixo das árvores em seus arredores, alunos dos cursos costumam se reunir para conversar, nos momentos entre as aulas e nas pausas dos estudos nas bases de pesquisa. Mesmo no período pandêmico, marcado pelas aulas por videoconferência, esse espaço de socialização encontrou uma réplica em meios virtuais, em grupos privados em aplicativos de mensagem. Em ambos os casos, entre tantos assuntos conversados, um se repete: os professores. Quais têm mais ou menos habilidades didáticas, quais são mais rígidos ou mais flexíveis, quais as escolhas metodológicas e de conteúdo de cada um, são algumas das pautas discutidas nestas conversas, principalmente por estudantes de licenciatura. São momentos de reflexão de alunos que estão se preparando para o exercício da docência e oportunidades para repensar as práticas e os exemplos a serem (ou não serem) seguidos. Estas discussões são tão antigas quanto os cursos que compõem a universidade. Certamente, os alunos do curso de História da UFRN há 40, 50 ou 60 anos tiveram conversas parecidas, diálogos informais que se perderam no tempo. Porém, a partir de entrevistas feitas com estes sujeitos, algumas ideias que provavelmente permearam estas discussões puderam ser identificadas, mesmo modificadas em parte pelos anos de vivências. Analisar o que professores universitários disseram sobre aqueles que os formaram pode indicar aspectos das suas ideias sobre o ensino e a aprendizagem a nível superior, tanto quanto o que eles disseram sobre si próprios. No presente artigo, objetivei investigar de que maneira alguns professores ativos e aposentados do curso de História da atual UFRN, que também foram alunos deste mesmo curso, construíram representações da formação que receberam e da própria prática docente. Para isso, analisei as entrevistas com estes sujeitos, feitas em 2006<sup>1</sup> e em 2018,<sup>2</sup> nas efemérides de 50 e 60 anos do curso de História, respectivamente.

Durante a pesquisa, foi possível agrupar os professores que passaram pelo curso em gerações, a partir da análise dos dados dos momentos em que ingressaram como alunos e como

---

<sup>1</sup> As entrevistas estão disponíveis no DVD 50 Anos de História. Este documento está arquivado no repositório digital do Laboratório de Imagem da UFRN (LABIM-UFRN), disponível em: <<http://repositoriolabim.cchla.ufrn.br/>>. O DVD completo está no acervo da Divisão de Documentação do Departamento de História da UFRN.

<sup>2</sup> As entrevistas foram feitas a partir de atividades da disciplina de História Oral, em 2018, e foram parte das atividades de salvaguarda da memória do curso propostas pela Comissão de Coordenação das Atividades dos 60 anos do Curso de História (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018a). As entrevistas estão arquivadas no acervo do Laboratório de História Oral (LABHO-UFRN).

docentes no ensino superior.<sup>3</sup> Identifiquei, entre os professores citados e os entrevistados, três gerações: a dos precursores, que lecionaram a partir de 1957, a dos primeiros formados pelo curso a ingressarem na docência superior, a partir de 1960, e a dos ex-alunos, formados no período da reforma universitária, que retornaram à docência no curso de História da UFRN em 1976. Cada registro foi uma construção de memória particular de cada um, com suas especificidades, porém, neste artigo, foram foco os elementos em comum nas narrativas dos sujeitos da mesma geração. Além disso, alguns professores da primeira geração atuaram simultaneamente aos professores da Geração de 1976. Apesar disto, cada grupo teve aspectos que os distinguiam, principalmente pela diferença da formação que receberam.

Foram analisadas as entrevistas dos professores ex-alunos do curso, que ingressaram na docência superior no ano de 1976, grupo que chamei de Geração de 1976, ou terceira geração. Entre os doze professores entrevistados em 2006 e 2018 há sujeitos que lecionaram e foram graduados em diversos momentos, inclusive em outros cursos além de História. Mas o grupo com maior frequência de entrevistados foi o composto pela terceira geração, com cinco entrevistados, quase metade do total. O corpo docente que atuou no curso a partir de sua fundação, em 1957, ao qual chamei de grupo dos precursores, ou primeira geração, foi amplamente citado nas entrevistas analisadas, pois estes professores lecionaram quando os entrevistados foram alunos da graduação. Busquei, neste artigo, compreender a forma como os integrantes da Geração de 1976 elaboraram, através de seus discursos, memórias de si mesmos e dos professores precursores, e investigar as demandas que pautaram esta construção. Para isto, analisei as entrevistas dos professores Márcia Maria Lemos de Souza, Maria Ferdinanda Silveira Soriano da Cruz, Maria Leneide Câmara de Oliveira, Marlene da Silva Mariz, e Wicliffe Andrade da Costa. Analisei também as entrevistas de um dos professores precursores, João Wilson Mendes Melo, encontrada numa monografia (Lima, 2002) e no DVD 50 Anos de História. Fontes administrativas e historiográficas também foram investigadas para melhor compreensão de aspectos do curso, e dos dados apresentados nos relatos.

## 2 A área de História do Ensino de História no Brasil e no Rio Grande do Norte

---

<sup>3</sup> Os sujeitos, principalmente no meio intelectual, tendem a se agrupar com outros de idade semelhante e que vivenciaram experiências em comum, e estes grupos se relacionam com outros que viveram e atuaram antes ou depois deles, a partir de elos de herança ou por rupturas. Mapear uma geração e suas trocas com outras gerações pode ser um meio para compreender a memória compartilhada pelos indivíduos e como ela interfere na sua identidade (SIRINELLI, 2003, p. 254-255).

No Brasil, de acordo com artigo de Aryana Costa, as pesquisas sobre os cursos superiores de História, grosso modo, se dividem em categorias: trabalhos sobre formação de historiadores no momento presente das pesquisas; sobre institucionalização dos cursos no período de suas fundações; e sobre trajetórias de professores universitários de História.<sup>4</sup> De acordo com a autora, nas produções sobre institucionalização de cursos há busca pelas origens do ensino superior e tentativa de traçar uma narrativa linear evolucionista que transpasse do início dos cursos ao período presente das pesquisas. As especificidades dos diferentes momentos históricos e de suas demandas foram pouco abordadas e houve projeção de expectativas do presente nos cursos do passado. Isto implicou na valorização dos cursos do presente, descritos como mais “inovadores” no comparativo, enquanto as características que eles apresentavam em suas décadas iniciais foram descritas como “antigas”, “tradicionais” e “confusas” (Costa, 2021, p. 272-273). As pesquisas que têm como foco de investigação recortes temporais afastados do tempo presente, em sua maioria, foram norteadas pela alteridade, e isto pode ter contribuído para reforçar a perspectiva evolucionista. No presente artigo, problematizei a própria memória e seus usos na historiografia e na construção da identidade. Busquei matizar as nuances das continuidades e rupturas entre passado e presente na memória e história dos espaços de ensino superior.

A monografia de Maria Helena Lima (2002), produção pioneira sobre a fundação e a história do curso de História da UFRN, contém uma análise do seu ensino entre 1957 e 1968. Uma das conclusões foi o aspecto inovador da formação ofertada pelo curso (Lima, 2002, p. 30), o que divergiu da memória identificada em algumas das narrativas das entrevistas. No presente artigo, busquei compreender os motivos para a distância entre a representação do curso presente nesta obra historiográfica e nos registros memorialísticos analisados. Também sobre a graduação em História da UFRN, foram publicados dois capítulos de livros (Santos, 2021, p. 210-222) e (Oliveira; Souza, 2020, p. 197-222), que apontaram a dificuldade de se pesquisar a história do curso, pela baixa conservação e pela dispersão de suas fontes documentais. Além disso, os textos concluem que a memória sobre a trajetória do curso não está consolidada e nem é explícita (Oliveira; Souza, 2020, p. 217). O período do fim da década de 1980 foi marcado por uma disputa em torno de quem poderia ou não ser considerado um legítimo historiador.

---

<sup>4</sup> Em seu artigo, Aryana Costa fez um levantamento de 38 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos, sobre a história do ensino superior de História no Brasil, e a partir disto elaborou esta categorização (COSTA, 2021, p. 254-256).

Neste momento, alguns professores, que ingressaram no curso após a primeira geração de docentes, construíram narrativas para se afirmarem como historiadores. Estas narrativas foram baseadas no contraste com a representação dos precursores, descritos por termos como “intelectuais” e “autodidatas”, mas não pelo termo “historiadores”.<sup>5</sup> Neste artigo, analisei de que maneira esta disputa pela definição do profissional de História pode ser identificada pelas memórias presentes nas entrevistas.

### 3 Breve panorama da história do curso: instituições, currículos e gerações

Em 1957, iniciaram-se as aulas do curso de História da FAFIN.<sup>6</sup> Inicialmente, os catedráticos eram, no geral, bacharéis em Direito,<sup>7</sup> pela ausência de cursos superiores de História no estado e a escassez destes, no Brasil, no período.<sup>8</sup> Foi o grupo da *primeira geração* de professores do curso, os precursores, caracterizado pela formação em Direito e o envolvimento na estruturação da FAFIN, e amplamente citado nas entrevistas. Os intelectuais brasileiros no século XIX e parte do XX, grosso modo, não se dedicavam exclusivamente à História, transitavam entre outras áreas das chamadas “humanidades” (Geografia, Filosofia, Literatura, Direito). Apesar disso, mesmo tendo metodologias e objetivos diferentes da pesquisa histórica atual, eles utilizavam os critérios da objetividade e do compromisso com as fontes documentais, e desta forma, puderam ser considerados historiadores (Gomes, 1996). A trajetória dos professores da primeira geração teve estas características. A partir de 1960, houve a criação de novas cátedras no curso de História, e alguns dos primeiros graduados puderam retornar como professores universitários. Foi a *segunda geração* de docentes do curso.<sup>9</sup> Com a federalização,<sup>10</sup> o corpo docente dos cursos foi mantido, porém, ocorreram mudanças estruturais. O sistema de cátedras foi substituído pelo sistema de disciplinas, no qual a

<sup>5</sup> Alguns exemplos citados foram o texto de apresentação da “Revista História – 30 Anos”, escrito por Alberto Pinheiro de Medeiros, e o capítulo sobre os intelectuais norte-rio-grandenses no livro “História do Rio Grande do Norte”, de autoria de Luiz Eduardo Suassuna e Marlene Mariz (OLIVEIRA; SOUZA, 2020, p. 212-213).

<sup>6</sup> Antes da fundação da UFRN, o curso estava atrelado à Faculdade de Filosofia de Natal, a FAFIN.

<sup>7</sup> Dentre eles, apenas um, Hélio Dantas, também tinha formação em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (MEDEIROS, 2006a, p. 8).

<sup>8</sup> Até então, em todo Brasil, só existiam 28 cursos de graduação em História, e destes, 25 estavam localizados no eixo Sul-Sudeste (FERREIRA; SILVA, 2011, p. 301-303).

<sup>9</sup> Desta geração, dois professores foram entrevistados, Cláudio Augusto Pinto Galvão e Alberto Pinheiro de Medeiros, mas neste artigo preferi focar a análise nas entrevistas da terceira geração.

<sup>10</sup> A UFRN foi fundada em 1960, porém, os cursos da antiga FAFIN foram incorporados a instituição em 1968 (MEDEIROS, 1987, p. 19).

perspectiva de “posse” do professor catedrático sobre o ensino de determinada área foi substituída por outra, na qual foi facilitada a alternância de professores no ensino de cada tema. A organização dos cursos em centros e em departamentos possibilitou aos estudantes de História cursarem ainda mais disciplinas específicas de outras áreas das ciências humanas. Durante a gestão do reitor Domingos Gomes de Lima (1975-1979) (Calado; Melo, 2019, p. 17) foram tomadas medidas influenciadas por demandas federais, para que o corpo docente dos departamentos aumentasse e se especializasse.

Em 1976, houve a entrada simultânea de diversos ex-alunos recém-graduados de História como docentes no ensino superior, por meio de ofício da reitoria (Calado; Melo, 2019, p. 403) (Ministério da Educação, 1976). Foi um novo momento da entrada de ex-discentes como professores do curso. Dentre estes, foram analisadas as entrevistas de Marlene Mariz, Ferdinanda Cruz, Wicliffe Costa, Márcia Souza, e Leneide Oliveira. Este grupo fez parte da *terceira geração*, ou Geração de 1976, caracterizada pela idade similar, pela formação no mesmo curso, e pela vivência conjunta dos diferentes períodos do ensino superior no Brasil (do Regime Civil-Militar e da redemocratização política). Nas entrevistas, os professores citados com maior frequência foram os da primeira geração. No Quadro 1 estão sistematizadas as quais áreas do conhecimento cada um destes professores citados esteve atrelado, e os períodos em que atuaram na docência superior.

**Quadro 1 Docentes da primeira geração citados nas entrevistas, suas cátedras e período de atuação no curso de História da UFRN**

<b>Cátedra</b>	História da Antiguidade e Idade Média	História Moderna	História do Brasil	História da América
<b>Docente</b>	João Wilson Mendes Melo	Tarcísio da Natividade Medeiros	Hélio Dantas	Moacyr Góes
<b>Período de atuação no curso</b>	1957 - 1989	De 1957 - 1991 (data aproximada)	1957 - 1991 (data aproximada) <sup>11</sup>	1957 - 1968 (data aproximada) <sup>12</sup>

<sup>11</sup> Não foram encontrados dados do ano da aposentadoria de Tarcísio Medeiros e Hélio Dantas. Porém, há o registro de que ambos ainda eram ativos no departamento em 1988 (Ministério da Educação, 1988, p. 31), e em uma das entrevistas foi citado que em meados de 1991, cerca de quinze dos professores mais antigos se aposentaram (OLIVEIRA, 2018, p. 5). Provavelmente ambos estiveram entre eles.

<sup>12</sup> Foi citado pelo ex-aluno Alberto Medeiros como seu professor de História da América (MEDEIROS, 2006b, p. 15), porém, não foi citado entre o corpo docente ativo em 1968 (MEDEIROS, 1987, p. 18). Portanto, ele provavelmente deixou o corpo docente em algo em torno dessa data.

Fonte: Quadro produzido pela autoria, com base nos dados das entrevistas e documentos administrativos.

De acordo com o Quadro 1, é possível notar que maior parte deles, com exceção de Moacyr Góes, atuou da fundação do curso até meados do fim da década de 1980 e início da década de 1990. Deste modo, os professores da terceira geração foram seus alunos e posteriormente seus colegas. Os três foram citados com maior frequência que Góes, o que pode indicar que a convivência dos entrevistados com estes professores pode ter tornado mais vívida em suas memórias as considerações sobre este grupo. No Quadro 2 estão descritos alguns dados que caracterizaram o conjunto dos entrevistados que faziam parte da Geração de 1976.

**Quadro 2 Docentes da Geração de 1976 entrevistados, data de nascimento e períodos de graduação e atuação no curso de História da UFRN**

<b>Docente</b>	Marlene da Silva Mariz	Wicliffe Andrade da Costa	Maria Ferdinanda Silveira Soriano da Cruz	Márcia Maria Lemos de Souza	Maria Leneide Câmara de Oliveira
<b>Nascimento</b>	04/05/1940	03/12/1950	24/01/1944	03/09/1948	03/07/1947
<b>Período de graduação</b>	1969 - 1972	1970 - 1973	1967 - 1970	1970 - 1973	1970 - 1973
<b>Período de atuação no curso</b>	1976 - 1995	1976 - atualidade	1976 - 2010	1976 - 1996	1976 - 1991

Fonte: Quadro produzido pela autoria, com base nos dados das entrevistas e documentos administrativos.

Pelos dados do Quadro 2 é identificável que os sujeitos que compõem a terceira geração tiveram idades próximas, nasceram na década de 1940 e início da década de 1950, o que pode sugerir que eles compartilharam de um mesmo ponto de vista geracional diante dos pensamentos e fatos históricos, aspecto que distingue uma geração das demais.<sup>13</sup> Além disso, a Geração de 1976 cursou a graduação ao mesmo tempo, entre 1968 e 1973, período marcado pela reforma universitária. Também compartilharam a experiência de lecionar durante a redemocratização, época em que o curso de História passou por mudanças no perfil do corpo docente e nas demandas estudantis, entre outras transformações. Este grupo, a partir de suas memórias, produziu representações da própria atuação, e do ensino de seus professores.

<sup>13</sup> Os fatos históricos afetam os sujeitos de diferentes idades de maneiras diferentes, com maior ou menor impacto, o que pode criar diferentes gerações atreladas à solidariedade de idade (SIRINELLI, 1986, p. 107).

#### **4 Representações do outro: A memória da Geração de 1976 sobre os professores precursores**

O teor das respostas dadas nas entrevistas foi influenciado pelas perguntas feitas e suas circunstâncias.<sup>14</sup> Desse modo, há ligação da ocasião em que os registros memorialísticos foram feitos, nas efemérides de 50 e 60 anos do curso, e do momento político e social dos períodos rememorados (fim dos anos 1960 ao início dos anos 1990), com as opções narrativas dos entrevistados. As entrevistas podem ser caracterizadas como fontes autobiográficas.<sup>15</sup> Desse modo, nas análises, considerei a tendência presente nas autobiografias de transformar o real, marcado pelas incoerências e a aleatoriedade dos fatos, em trajetórias permeadas por relações de causa, consequência e finalidade, para uma produção artificial de sentido (Bourdieu, 2006, p. 184.)

As entrevistas analisadas foram produzidas por iniciativas institucionais da UFRN. A partir das narrativas presentes nelas, os docentes descreveram suas perspectivas sobre a formação que receberam e sobre as próprias práticas em sala de aula. As perguntas feitas, tanto em 2006 quanto em 2018, tiveram poucas variações. Quase todas questionaram formação básica, formação superior, experiência profissional, participação em ações de pesquisa e extensão, comparações entre o curso no período em que foram alunos, no período em que exerceram a docência e na atualidade, e como estavam lidando com a aposentadoria. Apesar disso, alguns entrevistados falaram mais sobre seus antigos professores, outros falaram menos, alguns evitaram falar. Mas se repetiu a necessidade e a ênfase em construir para si uma memória positiva, de profissionais modernos e atualizados, em contraponto com a atuação de seus professores, da primeira geração. A principal característica identificada pelos professores da Geração de 1976 na prática docente dos precursores foi o caráter pouco inovador dos conteúdos e do modo de ensinar. Sobre o ensino da História do Brasil (ministrado por Hélio Dantas) em

---

<sup>14</sup> As entrevistas, fontes orais, foram produzidas por múltiplas relações: dos historiadores entrevistadores com os narradores entrevistados; do tempo presente das entrevistas com o tempo rememorado; e da esfera privada e individual (as experiências dos entrevistados) com a esfera pública e coletiva (PORTELLI, 2016, p. 12).

<sup>15</sup> Estas narrativas tiveram como principal foco a experiência vivida pelos entrevistados. Eles foram os protagonistas dos relatos, seja quando se referiram ao método de ensino de seus professores, seja quando trataram dos próprios modos de ensinar. Mesmo quando as questões tentavam direcionar o diálogo para âmbitos mais institucionais ou político-sociais, os rumos da conversa sempre voltavam para as vivências individuais. Além disso, na maior parte das entrevistas, o foco foi a rememoração de eventos passados, aspectos que caracterizam fonte autobiográfica (LEJEUNE, 2014, p. 14).



seu período como graduando, Wicliffe Costa afirmou: “o corpo de professores do curso era um corpo de professores muito tradicional, e, em termos de História do Brasil a orientação era uma orientação muito clássica.” (COSTA; CRUZ, 2006, p. 10). Já Ferdinanda Cruz declarou: “Nosso curso, inclusive, falando honestamente, era um curso que o ensino era bastante factual. Quando eu entrei os professores geralmente eram da área de Direito.” (Costa; Cruz, 2006, p. 18). Termos como “tradicional” e “factual” descreveram uma perspectiva do ensino e aprendizagem de História que privilegiava a memorização dos fatos do processo histórico ao invés da interpretação das formas como este conhecimento foi construído. Para Cruz esta característica foi causada pela falta de formação específica em História de alguns de seus professores. Marlene Mariz, também se referindo ao ensino de Hélio Dantas, teceu os seguintes dizeres:

Eu não tolerava História do Brasil, por conta dos professores. Até meu professor que era de História do Brasil, já morreu, ele era aquele que dava uma aula assim, de terno branco, bem ufanista. Mas, “Ave Maria”, era de você... Era uma aula que você tinha que se lembrar de tudo, era uma história muito narrativa... a viagem de Vasco da Gama, chegou não sei aonde, fez... Até os termos ele gostava que usasse aqueles termos da época. Então, você sai sem gostar (MARIZ, 2018, p. 15).

Na descrição que ela fez das aulas, o ensino e a aprendizagem foram ligados por uma relação de causa e consequência: se o ensino foi narrativo e priorizou a memorização de termos e narrativas, logo, a aprendizagem deixou de ser prazerosa. Isto ficou evidente quando, logo adiante, ela afirmou: “Quando você chega lá [na pós-graduação] que vê as pesquisas, vê outras coisas e vê outros trabalhos, você começa a se apaixonar” (Mariz, 2018, p. 15). Ou seja, na experiência dela como aluna, o fator determinante para uma aprendizagem significativa foi ter contato com a pesquisa, e investigar a historiografia como uma construção. Outra característica apontada por Mariz sobre um professor precursor, Tarcísio Medeiros, foi a falta de análise crítica da História:

Tarcísio Medeiros escreveu livros de história do Rio Grande do Norte, Aspectos Geopolíticos e Antropológicos da História do Rio Grande do Norte. Porque vocês sabem que cada época tem aquelas discussões teórico-metodológicas, então ele pertencia a uma época em que não tinha essas preocupações que mais adiante vão ter com a teoria que vai modelar a história. Então vocês sabem que no começo tudo era muito narrativo (MARIZ, 2018, p. 7).

Deste modo, ela atribuiu às demandas específicas do período a causa para a escrita do seu antigo professor ser mais narrativa. Ou seja, ao mesmo tempo em que houve uma crítica ao modo de se escrever História, também houve uma preocupação em compreender as particularidades daquele momento. Outro aspecto marcante do ensino dos primeiros professores na visão da terceira geração foi a pouca habilidade didática, também explicada pela falta de formação deles na licenciatura. Mariz afirmou: “antigamente quem ensinava História e Geografia era o pessoal de Direito, tinham um diploma e iam ensinar, sem saber de nada, mas ensinavam - sem saber didática; podiam saber o conteúdo, mas não sabiam a didática” (Mariz, 2018, p. 9). Ferdinanda Cruz e Marlene Mariz, em suas entrevistas, citaram algo que provavelmente foi uma consideração compartilhada pelo grupo da geração delas: a associação entre a falta de formação específica e a perspectiva de ensino da história menos crítica e menos didática. A disputa pela definição de historiador, e a relutância de certos docentes em considerar colegas e ex-colegas sem formação superior em História como historiadores, foi algo que permeou as reflexões dos que passaram pelo curso, em meados de 1980 (Oliveira; Souza, 2020, p. 212-213), e em décadas seguintes, nos momentos em ocorreram as entrevistas.

Leneide Oliveira também fez considerações quanto aos procedimentos didáticos de seus professores na graduação: “houve uma época que você não podia perguntar, tinha professor que não admitia. O professor de História do Brasil Hélio Dantas [...] falando sobre as caravelas e tudo, e ele perguntou quais eram as caravelas e o que traziam o nome dos comandantes.” (Oliveira, 2018, p. 8). Ela associou a falta de diálogo nas aulas com a exigência de memorização feita por Dantas, a partir do exemplo dos nomes das caravelas. Ou seja, a própria relação professor-aluno, naquele período, marcada pela hierarquia e o distanciamento, influenciou num ensino mais narrativo e pautado na memorização, na visão de Leneide Oliveira. Entre as entrevistas dos integrantes da terceira geração, em 2006 e em 2018, apenas Marlene Mariz mencionou as ações de um dos precursores, João Wilson Melo, para se aprofundar nos estudos das correntes da teoria da História:

Professor Tarcísio, professor João Wilson, vários outros que não tinham o curso de História, eles eram formados em Direito e ensinavam História. Mas eles eram muito interessados. Professor João Wilson escreveu inclusive alguns livros sobre teoria da História; um livro dele básico que a gente trabalhava de teoria da história era dele (MARIZ, 2018, p. 11).

Deste modo, ela evitou generalizar as características do ensino no período em que foi discente, e os aspectos que apontou de maneira crítica nesta formação, como a titulação apenas em Direito de seus professores, ela atribuiu às circunstâncias, mas garantiu que isto não os desqualificou como profissionais. Porém, grosso modo, os docentes da terceira geração representaram o ensino no curso como tradicional, conservador e marcado pelo ensino factual e narrativo. A monografia de Maria Helena Lima (2002) teve como principal fonte oral utilizada uma entrevista com João Wilson Melo, um dos professores da primeira geração. A representação do curso presente nesta entrevista, assim como a análise de entrevistas com antigos alunos do curso, e dos registros da participação dos professores formadores em conferências e cursos de aperfeiçoamento reforçaram a conclusão da autora de que a busca por um ensino inovador não foi restrita ao professor, mas caracterizou a ação de demais docentes do curso no período (Lima, 2002, p. 28).

Em momento posterior, João Wilson Melo foi novamente convidado para entrevistas, na ocasião dos 50 anos do curso de História. Ao construir uma narrativa sobre si, Melo enfatizou sua busca por garantir um ensino de História baseado na interpretação, no diálogo e na crítica histórica. Ele afirmou: “Aperfeiçoei-me através do estudo de didática para que não realizasse aquela aula discursiva como se fazia antigamente, mas fizesse uma aula prática, uma aula que transmitisse conhecimento e que servisse para a formação dos alunos.” (Melo, 2006, p. 2) Além disso, o professor atribuiu à influência da corrente historiográfica da Escola dos Annales a sua opção por privilegiar em suas aulas o ensino sobre o legado cultural dos diversos povos mais do que a memorização de fatos, nomes e datas ligados à história política. Quando questionado se os demais professores do curso também tinham intenções semelhantes em suas aulas, Melo afirmou: “Algumas das outras disciplinas de História seguiram essa corrente francesa. [...] Para muitos professores, sim. A disciplina Introdução deu essa noção geral. Os novos professores licenciados já saíram com essa noção nova de história.” (Melo, 2006, p. 10-11). Diante desta afirmação foi notável que este professor precursor buscou construir uma representação do curso, que ajudou a estruturar, como um espaço de formação ligado as mais atualizadas concepções históricas, e que esta perspectiva não se restringia a iniciativa dele. Ou seja, as memórias construídas sobre o curso e sobre seus docentes foram múltiplas, e passaram por disputas.

Diante desses relatos foi possível identificar divergência na definição de ensino “inovador” e “tradicional”. O que era considerado inovação em 1957, na fundação do curso de

História, não era o mesmo que em 2006 e 2018, data das entrevistas da terceira geração. João Wilson Melo produziu um manual geral de introdução à Teoria da História, Tarcísio Medeiros produziu uma das primeiras obras sobre a História do Rio Grande do Norte, dois aspectos citados nas entrevistas que podem ter sido considerados práticas inovadoras nos períodos em que ocorreram. Além disso, alguns ex-alunos, que cursaram História na primeira década de existência do curso, relataram outros modelos de aula além da expositiva, como as viagens para aulas de campo (Lima, 2002, p. 28-29). A utilização de fichas para sistematizar as principais datas, fatos e nomes de personagens históricos foi citada como uma inovação de seu ensino por João Wilson Melo, por auxiliar na localização temporal e espacial dos alunos (Melo, 2006, p. 2), aspecto que, em momento posterior, pode ter sido considerado ensino tradicional. Já os professores da terceira geração tiveram outra concepção sobre ensino, na qual seus mestres foram classificados como tradicionais. Cada momento teve demandas e ideais específicos, de acordo com as reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem. E ainda é difícil definir o que é ensino inovador, termo utilizado, muitas vezes, mais como uma meta a ser atingida, do que um parâmetro claro. Pesquisas recentes discutiram até que ponto a memorização é necessária na aprendizagem histórica, e como essa oposição entre ensino tradicional e inovador precisa ser repensada.<sup>16</sup> Em suma, a diferença na representação da prática docente dos professores precursores pela Geração de 1976 e por um docente precursor esteve ligada a diferença nas concepções que tinham sobre o ensino, e o que consideravam, ou não, inovação.

## **5 Representações de si: identidade e alteridade nos discursos da Geração de 1976**

Ao tecer considerações sobre a própria graduação, os entrevistados buscaram, de maneira mais ou menos explícita, registrar na memória institucional que foram cientes das limitações da formação que receberam e que fizeram esforços para superá-las por iniciativa própria. Nas palavras de Marlene Mariz: “do meu período como aluna e do meu período como professora houve bastante mudança porque não só eu mas várias colegas também fizeram especialização, fizeram mestrado” (Mariz, 2018, p. 11). Outros colegas apontaram que tiveram dificuldades neste processo, principalmente em acompanhar o nível das discussões dos colegas, pela falta do desenvolvimento de certas habilidades na graduação. Sobre esta questão, Márcia

---

<sup>16</sup> Um exemplo de obra que abordou este tema foi a tese de Margarida Oliveira (OLIVEIRA, 2003).

Souza declarou: “e vinha os cara [sic] mais chique assim, menina, tudo... empaletozado, num sei o quê, e ‘papapá’ e falante, falante, eu digo: ‘meu Deus do céu, o quê é que eu estou fazendo aqui...’ as discussões eram acaloradas” (SOUZA, 2018, p. 9). Nestes dizeres, ela estranhou as aulas com tanto diálogo, diferentes do modelo de ensino descrito por seus contemporâneos no curso da UFRN. Isto fez com que ela se sentisse deslocada, impressão compartilhada por Marlene Mariz, que, ao descrever sua participação nas aulas do mestrado, afirmou:

Eu sentia uma dificuldade muito grande quando eu cheguei pra fazer pós-graduação [...] quando eu cheguei lá... Olha, basta eu lhe dizer que nos seminários eu não conseguia nem abrir a boca. E eu que sou muito metida a falante, não abria a boca com medo de... porque eles lá se engalfinhavam e se pegavam. Tinha um de ciências sociais que quando tinha seminário dele enchia a classe, gente de todo canto. Então, você via que a gente não teve isso aqui. Eram umas aulas mais simples. Não é mais simples, é menos movimentada. Você fica encabulada de participar. Aí você vê como é uma dinâmica bem diferente (MARIZ, 2018, p. 14).

Desta forma, Mariz considerou que o modelo de aula e de ensino na UFRN, com pouco diálogo e debate, foi a causa para dificuldades posteriores na carreira acadêmica. A narrativa do desafio e da sua superação ajudou a destacar ainda mais o esforço e dedicação de Mariz e Souza para terem uma formação mais qualificada possível. Outro elemento presente nestas entrevistas foi a contraposição entre a formação recebida na graduação com a promovida em sua prática docente. Logo antes de descrever a falta de diálogo nas aulas de Hélio Dantas, Leneide Oliveira destacou o quanto sua própria atuação se afastou disto:

Fazia a minha prova para meus alunos o seguinte: primeiro eu não dizia se valia ou não, eu procurava muito chegar mais próximo, conversar. Quando eu era coordenadora, então, eles falavam da vida, as coisas, quem tinha um problema em casa [...] dava matéria para ele estudar e dava outra oportunidade (OLIVEIRA, 2018, p. 8).

Então, neste discurso, se seu professor teve dificuldades até de ouvir questionamentos em aula, ela, ao ensinar, fez o oposto, buscando sempre no diálogo e na compreensão as soluções para problemas de aprendizagem dos seus alunos. Deste modo, o contraste com um docente de outra geração foi uma maneira de ressaltar ainda mais o seu próprio bom desempenho na docência. De forma semelhante, Marlene Mariz descreveu seu ingresso na docência universitária da seguinte maneira:

Eu entrei como estagiária dele [Tarcísio Medeiros]. Então o que eu fazia: Uma vez por semana, duas vezes por semana, ele me dava o acesso para eu dar aula. E eu dava aula. Os alunos gostavam muito, porque ele ainda era naquele estilo que eu falava [Movimentos com as mãos indicando escritas em quadro e gestos de oratória], sem nenhuma coisa didática (MARIZ, 2018, p. 1).

Ou seja, na narrativa de si que construiu, ela era apenas uma estagiária, mas tinha habilidades didáticas que a destacavam do professor titular. Estas comparações entre épocas nos discursos podem ser compreendidas a partir da perspectiva moderna sobre o passado. Os ideais modernos de progresso alteraram a percepção do passado, que começou a ser compreendido como algo antiquado. A memória ganhou novo significado a partir de então, sendo um meio para o contato dos indivíduos com o passado “dado como radicalmente outro” e “concebível num regime de descontinuidade” (Nora, 1993, p. 18) Ou seja, a memória passou a ser pautada na alteridade, e as narrativas memorialísticas cada vez mais têm sido marcadas pela perspectiva do passado exótico, diferente. Como a alteridade é uma estratégia de construção de identidade, a memória pode servir também como um meio de contrastar um passado mais distante, no geral negativo, com um passado mais recente, quase sempre positivo. Deste modo, quanto mais diferença entre o mais antigo e o mais recente, mais forte é a mensagem de que ocorreu “evolução” e mudanças para melhor. Nas narrativas dos professores da terceira geração, de modo geral, o passado mais distante ao qual se estabeleceu ruptura foi caracterizado pelas práticas da primeira geração. Assim, foi valorizado o passado mais recente, à época da atuação dos entrevistados como professores do curso, período com o qual eles estabeleceram uma ligação de identidade.

Como já dito, um aspecto em comum entre as entrevistas dos professores da Geração de 1976 foi a construção de uma memória positiva sobre a própria atuação. Isto pode ser um indício de que existiu alguma polêmica em torno desta qualificação. Eles foram formados no início da década de 1970, diante da reforma universitária empreendida pelo poder federal comandado pelos militares do Regime de 1964.<sup>17</sup> O fim da década de 1980 foi momento de transformações.

---

<sup>17</sup> Ao longo da década de 1970, houve maior investimento na expansão dos cursos de pós-graduação no Brasil, com a distribuição de auxílio financeiro para estudantes (MOTTA, 2014, p. 192). Esta medida possibilitou a alguns dos professores entrevistados a oportunidade de continuar seus estudos, de forma remunerada, em universidades de outros estados (CALADO; MELO, 2019, p. 395-396). Por outro lado, órgãos do Estado como a Divisão de Segurança e Informações, a DSI, e o Serviço Nacional de Informação, o SNI, promoveram a vigilância, a censura e o controle sobre os conteúdos ensinados, para impedir a disseminação de ideais progressistas que pudessem ameaçar o regime (PATTO, 2014, p. 128-146). E foi neste contexto que os professores da Geração de 1976 foram formados.

A redemocratização política influenciou a busca por mais participação estudantil nas decisões acadêmicas,<sup>18</sup> o que provocou algumas tensões:

Enfrentei muita coisa na universidade porque eu fui chefe de departamento escolhido pelos professores, então, os alunos resolveram [grifo da fonte] [riso] que era pro chefe de departamento dos professores [grifo da fonte] ser escolhido pelos alunos. Aí a gente decidiu: não [...] Depois que eu entrei, os alunos nessa confusão e faziam aquelas coisas de... [apontando o dedo indicador] ‘não aceito’ - e botava [sic] o dedo assim na cara mesmo – ‘não aceito que a senhora seja chefe do departamento porque não foi eleita pelos alunos’ ‘Ah, meu filho, então você vai reclamar ao reitor porque eu fui eleita pelos professores, me deram a portaria, está aqui, então não tenho nada...’ Então tiveram muitos problemas políticos na época da abertura. Os anos 80 foram muito [grifo da fonte] influentes aqui. (MARIZ, 2018, p. 11).

Ou seja, naquele novo momento, os sujeitos da terceira geração podem ter sido vistos como autoritários. Isto explicaria a ênfase deste grupo em rememorar os procedimentos ainda menos democráticos de seus professores, especialmente os da primeira geração. Em comparação com estes, aqueles pareceram bem mais abertos ao diálogo, na memória construída nas entrevistas. Aqueles que ingressaram na docência superior por concurso público podem ter questionado a qualificação de seus colegas professores que não passaram pelo mesmo crivo. Deste modo, foi compreensível os entrevistados da Geração de 1976 destacarem nas memórias o esforço por complementar a formação com pós-graduação à medida que recordaram que seus professores tinham ainda menos especialização na área. As fontes orais foram produzidas em momentos de celebrar a trajetória do espaço universitário da UFRN,<sup>19</sup> mas também de tentativa de consolidar uma memória institucional sobre o curso de História. Isto ficou nítido a partir dos dizeres no relatório final da comissão responsável por celebrar os 60 anos do curso:

Uma das preocupações dos integrantes da Comissão era contribuir para construção de instrumentos de pesquisa e ações de salvaguarda da memória do curso e reverter alguns problemas como a dispersão das fontes, a ausência

<sup>18</sup> Além disso, a admissão nos quadros da UFRN passou a ser apenas por concurso público, e não mais por indicação (Ministério da Educação, 1987b), e é possível que novos professores, aprovados por concurso, assim como os alunos, em seu ímpeto por um curso mais democrático, tivessem certa posição de desconfiança em relação aos professores que ingressaram no Departamento de História ainda sob o regime autoritário.

<sup>19</sup> As entrevistas com Marlene Mariz, Marcia Maria Souza e Leneide Oliveira ocorreram a partir da iniciativa institucional do Departamento de História da UFRN para salvaguarda da memória do curso e de seu patrimônio humano, em 2018, nos 60 anos do curso. Antes disso, em 2006, nas comemorações dos 50 anos do curso, ocorreram as entrevistas com Ferdinanda Cruz, Wicliffe Costa e João Wilson Melo.

de instrumentos de pesquisa e o esquecimento dos sujeitos. [...] Por meio das entrevistas, teve início uma ação voltada para a construção de memórias de docentes do departamento. (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018a, p. 5-7)

Diante destas circunstâncias é possível compreender a orientação dada pelos entrevistadores, com perguntas que, além de adentrar nas vivências dos professores entrevistados, também visaram compor representações da configuração do curso em períodos mais remotos. Outro aspecto que este documento pode elucidar foi a busca dos entrevistados por constituir uma memória mais valorizada possível de si próprios. Os professores aposentados foram quase esquecidos pelas políticas institucionais, e a memória de sua participação no curso estava passando por um processo de gradual esquecimento. Estas entrevistas foram oportunidades para os entrevistados cristalizarem uma representação positiva de si próprios na memória institucional.

## **Conclusão**

Diante da análise dos dados e das ideias identificadas nas entrevistas, foi possível afirmar, em termos gerais, que os professores da terceira geração construíram representações dos precursores como sujeitos que atenderam às demandas de seu tempo, mas cuja prática de ensino não foi tomada como exemplo. Algumas das características apontadas sobre esta prática foram o privilégio da memorização de fatos, termos e narrativas; a ausência de interpretação crítica da historiografia clássica, de atividades que desenvolvessem a pesquisa histórica, de diálogo em sala de aula; e a falta de habilidades didáticas dos docentes. A formação não especializada na área de História foi a principal explicação dos entrevistados para que o ensino de seus professores tivesse esta configuração. Ao falarem da própria trajetória, os integrantes da Geração de 1976 destacaram a busca por uma formação além da graduação. A representação que fizeram da própria prática de ensino na universidade foi construída em contraposição com a feita sobre a da primeira geração, de modo a ressaltar, por meio do contraste, o quanto a sua própria foi mais moderna. Os professores entrevistados fizeram parte da mesma geração, a que se graduou no curso de História da UFRN e que ingressou na docência universitária no mesmo curso, na década de 1970, em pleno regime autoritário. No fim dos anos 1980, a UFRN passou por transformações e nesta nova conjuntura, os professores da Geração de 1976 podem ter



precisado reafirmar que eram qualificados e democráticos para os novos colegas e alunos. O contraponto entre as suas práticas e as da primeira geração provavelmente foi um meio para esta reafirmação. As iniciativas institucionais de salvaguarda da memória foram uma oportunidade para os entrevistados se apresentarem como profissionais inovadores, na memória consolidada.

Os docentes da Geração de 1976 cursaram a graduação simultaneamente, e podem ter se encontrado, ainda como alunos, para falar suas opiniões sobre seus mestres. Quando professores, eles se depararam com o desafio de lecionar no ensino superior, e de ser ou não ser como aqueles de outrora. Como colegas de profissão, a conversa provavelmente continuou. Décadas depois, alguns já aposentados, tiveram uma nova conversa, desta vez com os alunos de seus alunos, os graduandos do curso de História da UFRN em 2006 e em 2018, e ideias presentes naquelas conversas de corredor podem ter resistido ao tempo e sido salvas pelo registro dos relatos. As memórias tiveram semelhanças. Leneide Oliveira e Marlene Mariz recordaram das caravelas cujo nome precisaram memorizar, e dos termos antigos sobre as Grandes Navegações. Mariz e Márcia Souza se recordaram de forma similar do desconforto diante dos debates nas aulas de pós-graduação fora da UFRN, e da falta que sentiram de algo parecido na graduação. Quando questionados sobre o ensino do curso quando eram alunos, Ferdinanda Cruz e Wicliffe Costa o define como factual e clássico. Estas semelhanças podem indicar que estes sujeitos discutiram estes temas entre si, e que algumas das ideias nestas conversas se cristalizaram em suas memórias. Décadas depois, o curso de História da UFRN, e também os demais cursos da instituição, são completamente diferentes daqueles de 1970. Pode até parecer que o ensino daquela época nada tem em comum com o da atualidade. Mas, nos corredores, nos bancos ou nas mesas embaixo das árvores, espalhados no campus, ainda se encontram grupos de alunos conversando nas pausas dos estudos. Os ouvindo atentamente, ainda se pode escutar alguém dizer, discretamente: “o professor pode saber o conteúdo, mas não sabe a didática”.

### **Fontes:**

#### **Documentos administrativos:**

ATA de sessão solene da instalação da Faculdade de Filosofia de Natal, 1956.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1976. Resolução nº 103/76 – CONSEPE. Natal. Disponível em: <[https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf)>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1987a. Resolução nº 67/87 – CONSAD. Natal. Disponível em: <[https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf)>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 1987b. Resolução nº 144/87 – CONSEPE. Natal. Disponível em: <[https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/filtro\\_busca.jsf](https://sigrh.ufrn.br/sigrh/public/colegiados/filtro_busca.jsf)>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Coordenação do Curso de História. 1988. Manual informativo do curso de História. Natal: Editora Universitária.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Centro de Letras, Ciências Humanas e Artes. Departamento de História. Comissão de Coordenação das Atividades dos 60 anos do Curso de História. 2018a. Relatório Final das Atividades Desenvolvidas 2016-2018. Natal.

UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE DO NORTE. Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos. Diretoria de Administração de Pessoal. 2018b. Demonstrativo de pessoal lotado. [s. l.].

#### **Entrevistas**

COSTA, Wicliffe de Andrade; CRUZ, Maria Ferdinanda Silveira Soriano da. 2006. [Entrevistas concedidas a] Ana Maria do Nascimento Moura, Gicelma Duarte Fonseca e Vanda Sarmiento Borges Mesquita. Natal. [Entrevista transcrita e registrada no DVD 50 Anos de História].

MARIZ, Marlene da Silva. 2018. [Entrevista concedida a] Lucas França, Rafaela Mirlys e Ísis de Freitas. Natal. [Entrevista arquivada pelo Laboratório de História Oral – UFRN].

MEDEIROS, Alberto Pinheiros de. 2006a. [Entrevista concedida a] ASSUNÇÃO, V. G. C.; PEREIRA NETO e M. BRANDÃO, R. M. Natal. [Entrevista transcrita e registrada no DVD 50 Anos de História].

MEDEIROS, Alberto Pinheiros de. 2006b. [Entrevista concedida a] Eduardo Bezerra de Oliveira Junior, Jadson Lucas Pinheiro de Carvalho e Josivan Tomaz da Silva. Natal. [Entrevista transcrita e registrada no DVD 50 Anos de História].

MELO, João Wilson Mendes. 2006. [Entrevista concedida a] Vital Nogueira de Souza. Natal. [Entrevista transcrita e registrada no DVD 50 Anos de História].

OLIVEIRA, Maria Leneide Câmara. 2018. [Entrevista concedida a] Arnaldo Pereira de Andrade Segundo, José Roberto Santhiago e Luciana Maria de Souza Jesus. Natal. [Entrevista arquivada pelo Laboratório de História Oral – UFRN].

SOUZA, Márcia Maria Lemos de. 2018. [Entrevista concedida a] Carina Gabriela Damasceno Peixoto, Iury Gabriel Amorim de Araújo e José Pedro Azevedo da Silva. Natal. [Entrevista arquivada pelo Laboratório de História Oral – UFRN].

### Referências Bibliográficas:

ALBERTI, Verena. 2013. *Manual de História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

CALADO, Carmen; MELO, Veríssimo de. 2019. *Síntese Cronológica da UFRN 1958/2017*. v. 1. Natal: Edufrn.

COSTA, Aryana. 2021. Clio no espelho: o estado da arte sobre a produção em História dos Cursos Superiores de História no Brasil. *História da Historiografia*, Ouro Preto, v. 14, n. 37: p. 251-281.

FERREIRA, Marieta de Moraes. 2016. O ensino de História, a formação de professores e a pós-graduação. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 23, n. 44: p. 21-49.

FERREIRA, Marieta de Moraes; SILVA, Norma Lúcia da. 2011. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de História. *História e Ensino*, Londrina, v. 2, n. 17: p. 283-306.

GOMES, Ângela de Castro. 1996. *História e historiadores*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Tradução Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

LIMA, M. H. O. 2002. *Uma História do curso de História em Natal: 1957 – 1968*. Natal/RN, Monografia (Bacharelado em História), Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MEDEIROS, Alberto Pinheiro de. 1987. O curso de História na UFRN: 30 anos de existência. *Revista História – UFRN 30 anos: 1957 – 1987*. Natal, n. 1: p. 17-21.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. 2014. *As Universidades e o Regime Militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*. [s. l.]: Zahar.

NORA, Pierre. 1993. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10: p. 7-28.

OLIVEIRA, M. M. D. SOUZA, W. O. 2020. O curso de História da UFRN (1956-2016): alguns vestígios de memórias e pautas para a escrita de histórias. In: M. M. FERREIRA, (org), *Universidade e Ensino de História*. Rio de Janeiro, Editora FGV, p. 197-222.

OLIVEIRA, M. M. D. 2003. *O Direito ao Passado (uma discussão necessária à formação do profissional de História)*. Recife/PE, Tese (Doutorado em História), Universidade Federal do Pernambuco.

PORTELLI, Alessandro. *História Oral como arte da escuta*. Tradução de Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 12.

SANTOS, Magno Francisco de Jesus. 2021. Clio Diante do Espelho: memórias e acervos nos 60 anos do curso de História da UFRN. In: J. P. O. GAMA (org). *Acervos e fontes: diferentes caminhos para o ensino de história*. 1 ed. Recife, EDUPE, v. 1, p. 210-222.

SIRINELLI, Jean-François. 2003. Os Intelectuais. In: R. RÉMOND (org). *Por uma História Política*. Tradução de Dora Rocha. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV. p. 231-270.

SIRINELLI, Jean-François. 1986. Le hasard ou la nécessité ? une histoire en chantier: l'histoire des intellectuels. *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n. 9: p. 97-108.

Recebido em: 19/04/2022  
Aprovado em: 06/08/2022

RLAH  
Janeiro/Julho de 2022

