

**Como
se formam
os professores
de História:
vivências
e experiências
na iniciação
à docência**

ORGANIZADORA
Margarida Maria Dias de Oliveira

ORGANIZADORA
Margarida Maria Dias de Oliveira



**Como
se formam
os professores
de História:
vivências
e experiências
na iniciação
à docência**

Natal - 2009

EDUFERN
Editora da UFRN

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitor: JOSÉ IVONILDO DO RÊGO

Vice-Reitora: ÂNGELA MARIA PAIVA CRUZ

Diretor da EDUFRN: HERCULANO RICARDO CAMPOS

Editor: FRANCISCO ALVES DA COSTA SOBRINHO

Coordenação de revisão: RISOLEIDE ROSA

Revisão Ortográfica: JULIENE PAIVA DE ARAÚJO OZIAS

Formatação: JOÃO MAURICIO GOMES NETO

Diagramação e Capa: JANILSON TORRES

Supervisão editorial: ALVA MEDEIROS DA COSTA

Supervisão gráfica: FRANCISCO GUILHERME DE SANTANA

COLEÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA

Coordenadora
Margarida Maria Dias de Oliveira

APOIO:



www.cchla.ufrn.br

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Central Zila Mamede

Como se formam os professores de História: vivências e experiências na iniciação à docência/ organização Margarida Maria Dias de Oliveira. – Natal, RN: EDFURN, 2009. 70 p.

ISBN: 978-85-7273-549-0

1. Formação de Professores. 2. História - Educação. I. Oliveira, Margarida Maria Dias de.

RN/UF/BCZM

2009/84

CDD 370.71
CDU 371.13:94

Da atividade histórica à atividade didática há como a passagem de um curso de água a outro... Atenção: vossa tarefa pedagógica não deve orientar-se por vossas preferências científicas. Insisto. Nosso colega faltaria a todos os seus deveres se falasse a seus alunos apenas de sociedades, de cheques, de preços do trigo. A historiografia atravessou lentamente distintas fases. Ela foi a crônica dos príncipes, a história das batalhas ou o espelho dos eventos políticos; hoje, graças aos esforços de pioneiros audaciosos, ela mergulha nas realidades econômicas e sociais do passado. Essas etapas são como degraus de uma escada que conduz à verdade. Não sacrifiqueis nenhum desses degraus quando estiverdes em companhia dos estudantes...

Fernand Braudel

Essa publicação é dedicada a todos os meus alunos.

Os que foram e os que serão.

Eles são “as pedras do meu céu e as estrelas do meu chão”.

Sumário

7 APRESENTAÇÃO

Nostradamos de Medeiros Lins

13 1. COMO SE FORMAM OS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA

Margarida Maria Dias de Oliveira

19 2. ARQUIVÍSTICA HISTÓRICA: INOVAÇÃO, CRÍTICA, PRÁTICA E NECESSIDADE DE UM NOVO COMPONENTE CURRICULAR. ANOTAÇÕES DE UM ALUNO/MONITOR

Wesley Garcia Ribeiro Silva

29 3. INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E CONFEÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR ENTRE HISTÓRIA E ARQUIVOLOGIA

Wesley Garcia Ribeiro Silva

33 4. O RETORNO DE JOAQUIM

Claudice Maria França

37 5. NO LABORATÓRIO DA SALA DE AULA OU A EXPERIÊNCIA DE UMA MONITORIA

Aryana Lima Costa

47 6. A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA E O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (MONITORIA): A PERSPECTIVA DE UMA EXPERIÊNCIA

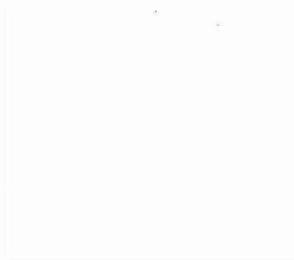
João Maurício Gomes Neto

55 7. AVALIAR COMO PARTE DO SABER DOCENTE: DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO COMPONENTE CURRICULAR MEMÓRIA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO

Ana Maria do Nascimento Moura

65 8. TRILHANDO CAMINHOS EM DIREÇÃO AO OFÍCIO DO HISTORIADOR

Juliana Taline Pereira Nogueira



Apresentação

Nostradamos de Medeiros Lins



As universidades brasileiras desenvolvem programas de monitoria como forma de propiciar ao aluno a oportunidade de se iniciar na docência universitária, ao mesmo tempo em que melhora a qualidade do ensino. Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, há registros dessa atividade desde os anos 1960.

Não obstante o longo tempo desse programa, ele passou por profundas transformações ao longo dos anos. De mero ajudante do professor em aulas práticas, o monitor se tornou um elemento ativo e transformador do ensino universitário e belas histórias estão sendo contadas por aqueles que hoje são docentes, de como a monitoria foi importante na escolha de uma carreira de docência acadêmica.

A transformação do papel do monitor veio na esteira das mudanças que acompanharam o crescimento da universidade brasileira, que precisou se dinamizar ante diversas exigências, quais sejam mercadológicas, científicas, de controle governamental e de democratização do seu espaço.

A UFRN, a partir de 1997, passou a exigir a elaboração de projetos de ensino para nortear o trabalho dos monitores, não se admitindo a atuação isolada em disciplinas sem um constructo lógico de planejamento e execução. Ao mesmo tempo, com a implementação da cultura da avaliação nas universidades, proporcionando reflexão sobre a prática acadêmica, o Programa de Monitoria também se redesenhou para atender a essa demanda e a melhoria da qualidade passou a ser um imperativo.

As normas atuais estão perfeitamente adaptadas a essa realidade e são de reconhecimento patente a excelência de vários projetos de ensino da UFRN. O Departamento de História é um dos que têm contribuído de forma significativa com essa produção, com seus projetos premiados em seminários, ao mesmo tempo permitindo que seus alunos vivam experiências enriquecedoras do ponto de vista acadêmico na graduação.

Nesse sentido, é louvável essa iniciativa de lançar essa publicação sobre a iniciação à docência no curso de História, o que vem a ser o coroamento de um belo trabalho por todos aplaudido e reconhecido, permitindo a publicação de artigos por professores e alunos, principalmente para estes últimos, que carecem desse espaço.

O primeiro artigo é da Professora Margarida Maria Dias de Oliveira e se intitula *Como se formam os profissionais de História*. Ela faz reflexões sobre o ensino de história na universidade e sobre o papel dos projetos de ensino na facilitação do ensino-aprendizagem dos alunos. Argumenta que os cursos de graduação em História, que deveriam formar profissionais que atuem no ensino e na pesquisa, continuam centrados, exclusivamente, em leituras e interpretações de textos e toma como desafio tornar a sala de aula um espaço de produção de conhecimento, e conhecimento escrito. Nesse sentido, a atuação dos monitores vinculados aos projetos de ensino propiciou a transformação do tempo em sala de aula em um momento de produção de conhecimento.

Wesley Garcia Ribeiro Silva, no artigo *Arquivística Histórica: inovação, crítica, prática e necessidade de um novo componente curricular; anotações de um aluno/monitor*, discute sobre a necessidade da existência do componente curricular Arquivística Histórica no Curso de Bacharelado em História. Saliencia que o Programa de Monitoria contribuiu para que encontrasse a resposta afirmativa à essa questão, no sentido de que a prática da iniciação à docência possibilitou uma reflexão na potencial condição de como o profissional de história pode atuar junto às fontes arquivísticas, alargando os horizontes de sua atuação.

No texto 3, novamente Wesley Garcia Ribeiro Silva, agora em companhia de Claudice Maria França (texto 4), escreve o artigo *Iniciação à Docência e confecção de materiais didáticos no diálogo interdisciplinar entre História e Arquivologia*, onde faz uma demonstração de um material didático, concebido para a disciplina Arquivística Histórica, disciplina essa que era encarada, pela maioria dos alunos, com certo menosprezo, julgando-a como meramente técnica, desprovida de teoria. O material em questão era uma atividade desenvolvida a partir de uma situação fictícia que levava os alunos a procurar soluções para os problemas apresentados. O projeto de monitoria permitiu imprimir um caráter dinâmico e criativo ao processo de ensino-aprendizagem.

Aryana Lima Costa, no artigo *No laboratório da sala de aula ou a experiência de uma monitora*, fala sobre a preparação das aulas como parte integrante do trabalho do professor e como o Programa de Monitoria da UFRN contribuiu para seu amadurecimento, na medida em que possibilitou penetrar nesse universo que é oculto aos alunos. O projeto de

ensino do qual participou dizia respeito à disciplina Introdução ao Estudo da História e possibilitou uma melhor compreensão, pelos alunos, do modo como se produz o conhecimento e da vida universitária como um todo.

João Maurício Gomes Neto, no artigo *A formação do profissional em História e o Programa de Iniciação à Docência (monitoria): a perspectiva de uma experiência*, fala sobre as experiências vivenciadas ao longo da graduação, principalmente sobre que especificidades e habilidades se devem desenvolver, questões essas as quais buscava respostas no decorrer do curso; e de que forma o Programa de Monitoria da UFRN abriu as portas para a reflexão acerca desses questionamentos, permitindo um espaço para aprofundar discussões sobre o profissional de História.

No texto 5, intitulado *Avaliar como parte do saber docente: desafios e aprendizagens no componente curricular Memória e Patrimônio Histórico*, Ana Maria do Nascimento Moura expõe sua experiência como monitora da disciplina Memória e Patrimônio Histórico no semestre 2007.2 e destaca o papel do planejamento e da avaliação contínua para que se consigam atingir os objetivos a disciplina. Como se tratava de um componente curricular do primeiro ano do curso, os alunos tinham muitas dificuldades para o aprendizado da vida universitária, mas nem por isso o nível de exigência da disciplina precisou ser diminuído. O projeto de iniciação à docência teve, nesse caso, um importante papel, permitindo reflexões para solucionar os problemas que se apresentavam, ao mesmo tempo que propiciou o pensar sobre a sua própria formação.

A aluna Juliana Taline Pereira Nogueira, em um texto sobre a forma de memorial, intitulado *Trilhando caminhos em direção ao ofício do historiador*, conta a trajetória percorrida na disciplina Arquivística Histórica, de como a disciplina ajudou-a a desconstruir e reconstruir conceitos, levando-a a apresentar novas posturas frente à sua formação, favorecendo a reflexão de seu papel como aluna, pessoa, futura professora, pesquisadora, de forma a contribuir em um melhor aproveitamento de habilidades como indivíduo.

Natal, agosto de 2009.

Nostradamos de Medeiros Lins

Como se formam os professores de História: vivências e experiências na iniciação à docência

ORGANIZADORA
Margarida Maria Dias de Oliveira



1

COMO SE FORMAM OS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA

Margarida Maria Dias de Oliveira¹

O termo mais revelador do preconceito contra Educação nos Museus é o de **monitor** para aquele profissional encarregado de visitas, recebendo escolas e professores.

Geralmente são educadores formados em Universidades, nos cursos de História, de Arte, de Educação e até mesmo de Comunicação. Eles são **educadores**, pois tratam de ampliar a relação entre o museu e o público, ou melhor, são mediadores entre a obra de arte e o público. Monitor é quem ajuda um professor na sala de aula ou é o que veicula a imagem gerada no HD, no caso de computadores. Atrélada à palavra, vai a significação de veículo e de falta de autonomia e de poder próprio.²

É sintomático que até em um texto cujo objetivo seja o de chamar a atenção para um preconceito, este ainda apareça. A “falta de autonomia”, colocada como característica no trecho que serve de epígrafe, ao invés de se colocar apenas como uma característica, tem um tom bastante depreciativo. Além disso, a definição de monitor como aquele que *ajuda um professor na sala de aula* destoa de toda a concepção que acompanha os Projetos de Iniciação à Docência, vivenciados atualmente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e dos quais os textos aqui colecionados são frutos.

A iniciação à docência serve para registros, interpretações, considerações e análises sobre a formação do profissional de História e, sobretudo, no que diz respeito à transformação do espaço da sala de aula em momento de construção de conhecimento e os momentos que o antecedem e sucedem no planejamento conectado com os objetivos que norteiam o projeto político-pedagógico do Curso de História. Portanto, longe de ser visto como um “ajudante”, como executor de tarefas que outros planejam, os bolsistas de iniciação à docência – monitores – são reconhecidos como alunos que atuam juntamente com os professores no objetivo de tornar as disciplinas nas quais estão envolvidos em espaços de levantamento de problemas a serem pesquisados, exatamente como se inicia a pesquisa em História.

1. TRANSPOR A CULTURA DA ORALIDADE³: UM DESAFIO

Embora professores e estudantes lidem, nas suas atividades cotidianas, com a escrita, essas categorias raramente registram suas experiências como docentes e discentes.

Os professores, raramente, têm tempo, e alguns nem mesmo consideram importante colocar no papel vivências diárias das salas de aulas. O que registramos como tarefa burocrática é o conteúdo trabalhado. Na maioria das vezes, esse registro é feito *tão-somente* para cumprir as exigências dos órgãos supervisores.

Os alunos têm ainda menos oportunidade de registrar essa experiência. Raramente são demandados a refletir – e consideramos a escrita um momento fundamental para isso – sobre suas experiências discentes, como elas intervêm na formação do profissional.

Mais que isso, os cursos de graduação em História, com raras exceções de uma ou outra experiência pontual, apesar de se proporem a formar um profissional de História que atue no ensino e na pesquisa, continuam centrados, exclusivamente, em leituras e interpretações de textos.

Ora, o profissional de História é alguém que maneja com o tempo como categoria principal – que observa as experiências humanas por meio dessa categoria e, para fazer isso, utiliza-se de fontes (mesmo que tenhamos ampliado esse conceito ao máximo, elas são de todos os tipos, mas só por meio delas dialogamos com as sociedades passadas); que, a fim de promover esse diálogo, utiliza-se de fundamentos teóricos e metodológicos, e isso é o que diferencia nosso produto final, o qual é uma narrativa sobre esse passado, fruto das problematizações que formulamos. Se concordamos com isso, se isso sintetiza o trabalho do profissional de História, podemos inferir também que deve fundamentar o ensino de História.

Se assim pensamos, a leitura e a interpretação de textos não devem ser a atividade única nem mesmo a majoritária em um curso de graduação que, supostamente, profissionaliza o formando.

Considero que nosso grande desafio é tornar a sala de aula em espaço de produção do conhecimento, vivenciando práticas de pesquisa, sendo o professor o mediador entre o conhecimento (que está sistematizado nos livros, periódicos, relatórios, teses, dissertações) e os alunos, fazendo-os vivenciarem experiências que unam esse conhecimento e a sociedade na qual eles atuam.

2. ENSINA-SE HISTÓRIA COMO SE PRODUZ HISTÓRIA: O QUE OS PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA TÊM A DIZER?

Há uma histórica dicotomia na formação dos profissionais de História. Quando os cursos de graduação em História seguiam a conhecida fórmula 3 + 1 (três anos cursando as disciplinas específicas do curso e um ano dedicado às disciplinas pedagógicas), essa formação, apesar de assinalada, era quase naturalizada.

Desde a década de 80 do século XX, quando começaram as críticas e questionamentos mais contundentes ao que havia se transformado o ensino de História e ao tecnicismo preponderante durante a ditadura militar, os próprios profissionais de História tomaram para si a discussão sobre o ensino da disciplina.

Nesse momento, começou a ficar corrente uma frase que afirmava sintética e categoricamente: “se ensina História como se produz História”. A ela era sempre adicionada uma outra, a qual afirmava que, em se formando o pesquisador, forma-se o professor.

Essa fala foi incorporada muito facilmente pelos que, negando a importância do diálogo com as ciências ligadas à educação, utilizaram-na como forma de dizer que só as disciplinas específicas dariam conta da formação do profissional de História, fosse ele atuar no ensino ou na pesquisa.

Exageros e simplificações à parte, os Cursos de História, com a expansão dos Programas de Pós-graduações e implantações das reformas curriculares nos cursos de graduação em História que ocorreram nos anos 80 e 90 do século passado, não alteraram esse quadro dicotômico. De certa forma, chegaram até a intensificar o isolamento em relação aos debates pedagógicos, sobre formação de professores e condições de trabalho para esses profissionais, entre outras.

Mesmo os Cursos que problematizaram o ensino na sua internalidade fizeram de forma enviesada, visto que o tom principal foi a realocação das Práticas de Ensino, Metodologia do Ensino de História e, em alguns casos, Didáticas da História para os Departamentos ou Coordenações de História. Na esteira da problematização, seguiu-se uma ruptura com os cursos, faculdades ou centros de educação em Educação, como se afirmássemos: agora saberemos como unir as chamadas “disciplinas de conteúdo” às “disciplinas pedagógicas” e não precisamos mais da formação pedagógica.

Onde isso não foi feito, a dicotomia formação inicial *versus* formação pedagógica ou bacharelado *versus* licenciatura continuou o seu caminho “natural”: cada um cuida da parte que lhe cabe.

Ora, é claro que isso em nada ajudou, e a simples realocação dos profissionais responsáveis pelas práticas ou pelas metodologias específicas no interior dos departamentos de História não fez acontecer o diálogo.

Paralelo a esse processo, exatamente pela simplificação do princípio “se ensina História como se produz História” e sua consequência “imediate”, portanto, só é preciso formar o pesquisador, houve uma valorização excessiva das disciplinas de teorias da História.

Considero esta uma valorização excessiva, visto que a elas foi dado um papel de explicadoras de toda a produção do conhecimento histórico, sem que fosse acompanhado de um novo direcionamento nas chamadas disciplinas de conteúdo. Não raras vezes desconectadas do conjunto das disciplinas que compõem o curso, transformando-se em conteúdos “difíceis” e motivo de pavor e reprovações dos alunos.

Para as últimas, manteve-se uma ideia de cobertura de um processo histórico que, convenhamos, não é o objetivo de um curso de graduação. Portanto, para as disciplinas teóricas e metodológicas, tratamento de teorias, conceitos, etc., para as disciplinas de conteúdo (História do Brasil, História Contemporânea, História Medieval etc) os períodos históricos.

Ora, é essa concepção que não coaduna com a sala de aula como espaço de construção de conhecimento.

Esse quadro, apenas esboçado nos parágrafos anteriores, é necessário para compreendermos a situação que enfrentamos na formação dos profissionais de História e para a qual os Projetos de Iniciação à Docência têm se transformado em um caminho – embora reconheçamos sua pontualidade – para minorar esses efeitos.

3. FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE HISTORIA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTORIA

A graduação é, por definição, o momento de iniciação científica. Profissionalizando-se, o graduando deve vivenciar, na sua formação inicial, as tarefas necessárias para cumprir o seu ofício.

Nós, profissionais de História, escrevemos História, produzimos conhecimento histórico. Alguém formado em História deve estar pronto, ao final do seu Curso, para exercer esse ofício. Nesse Curso, na UFRN em particular, há duas habilitações: a Licenciatura e o Bacharelado em História.

No Projeto Político-Pedagógico do Curso em vigor, desde 2004, é patente a compreensão de que a formação desse profissional nas duas Habilitações segue um caminho bastante parecido, sendo concebidas as disciplinas como as mesmas e alteradas – para fins de operacionalização – em apenas quatro componentes curriculares específicos de cada modalidade. Cabe, ainda, lembrar que as obrigatórias de uma Habilitação podem ser cursadas como complementares na outra, o que reforça a unicidade dessa formação.

Portanto, o profissional de História, de forma geral – não somente na UFRN – é compreendido como alguém que produz conhecimento histórico e atua na docência ou na pesquisa. A docência pode ser no sistema formal de ensino ou em serviços pedagógicos de museus, centros culturais, arquivos. A pesquisa pode ser em instituições de pesquisa tradicionais: centros de pesquisa ou fornecendo serviços de assessoria, consultoria e trabalhando em equipes multidisciplinares como em arquivos, etc.

O profissional de História pode, ainda, continuar sua carreira acadêmica, fazendo cursos de pós-graduação e tornando-se um **professor universitário** do qual se espera atividades de **ensino, pesquisa e extensão**, de preferência, interligadas.

No Curso de História, para se preparar eficazmente o futuro profissional de História, ele precisa proporcionar aprendizados que abarquem todas essas possibilidades.

Ora, dada a concepção de produção do conhecimento atual e o perfil de profissional exigido pela sociedade, esse profissional deve ser alguém com autonomia intelectual, capacidade de trabalho em equipe e de diálogo com outras áreas de conhecimento, flexibilidade. Logo, supõe-se que o ensino-aprendizagem pautado na transmissão do conhecimento, portanto, na cultura da oralidade, como dito anteriormente, é algo destoante e incongruente com essa proposta.

Contudo, uma formação desse tipo não é fruto somente da vontade pessoal de professores e/ou alunos. Para uma formação científica nos moldes que a sociedade atual exige, é necessário que haja espaços e relações que favoreçam tal.

Por isso, os laboratórios de ensino têm sido criados quase em série nos cursos. Porque, neles, entende-se que a formação para a autonomia é o grande objetivo, e a transformação do espaço em sala de aula em construção do conhecimento é o próprio sentido de ser dos laboratórios.

Os laboratórios não devem ser usados por disciplinas específicas. Eles são espaços em que se reúnem algumas – tantas quanto forem possíveis pelo Curso – condições para a vivência do ofício do profissional de História.

Então, a aula expositiva (ou qualquer mecanismo cuja atividade principal fosse a oralidade) deveria ser banida desse ambiente? Não, claro que não. Nenhuma estratégia é perniciosa em si, ela torna-se prejudicial à medida que ela é a única empregada.

Então, todas as salas deveriam ser laboratórios? Também não. Não é a questão do lugar a ser utilizado, mas da concepção de aula que preside. Para se transformar a sala de aula em espaço de construção do conhecimento, deve-se programar o desenvolvimento da disciplina de forma que atividades de pesquisa, de contato com fontes, de escolha de caminhos teóricos e metodológicos e de construção de narrativas sejam vivenciados.

Isso requer formulação de problemáticas a serem estudadas e que os processos históricos – necessários para o trabalho de qualquer profissional de História em qualquer âmbito – sejam conhecidos pelos alunos e pelo professor, mas não o motor de desenvolvimento da disciplina.

4. OS PROJETOS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E A TRANSFORMAÇÃO DA SALA DE AULA EM ESPAÇO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO

Esse princípio tem norteado nossos projetos de iniciação à docência em dois sentidos: transformar, para bolsistas e coordenadora, a sala de aula em objeto de pesquisa e produzir reflexões e materiais que, para os alunos matriculados nas disciplinas a que os projetos se vinculam, façam o tempo da aula tornar-se um processo de produção de conhecimento.

Vale salientar que esse conhecimento (na graduação) construído em sala de aula, pode ser novo ou não. Pode ser novo apenas para o aluno, mas já conhecido pela professora e bolsistas ou pela historiografia sobre o tema. E pode também frutificar em um conhecimento novo, ou seja, ponto de partida para pesquisas que possam se desenvolver a partir de problemáticas formuladas a partir daquele estudo.

O primeiro passo para os bolsistas vinculados aos projetos é a discussão do Projeto Político Pedagógico do Curso de História, implantado em 2004 e que norteia a formação do profissional de História na UFRN. A discussão dá-se sobre o perfil do profissional que o Curso se propõe a formar e quais as condições para tal: quais as concepções de História, Educação, Sociedade que norteiam esse Projeto e como ele delinea a formação e a atuação esperada desse profissional.

Feito isso, discutimos essas ideias nas conexões com o Projeto de Iniciação à Docência ao qual o bolsista está vinculado. Como os nossos projetos de iniciação à docência contribuem para a formação desse profissional.

O passo seguinte – consequência natural dessa opção de trabalho – é fazer com que os bolsistas conheçam, leiam e discutam textos específicos da área de ensino de História como objeto de pesquisa⁴.

Essas discussões levam-nos a produzir reflexões sobre como o ensino de História pode se estruturar a partir da fundamentação na forma de produção do conhecimento histórico e, tomando isso como princípio fundamental, passamos a planejar e executar todas as fases do trabalho docente.

Coordenação e bolsistas vinculados aos projetos passam, então, a elaborar o programa a partir do que se propõe no Projeto Político Pedagógico do Curso para aquela disciplina. Qual sua função? O que ela deve contribuir para a formação do profissional?

Mas, mais que isso, pensar um programa é fazer escolhas. Fazer escolhas em relação a textos, a temas, a formas de avaliação. Para que serve a avaliação? Como devemos fazê-la? Quais estratégias de sala de aula devemos utilizar? Qual o objetivo de cada estratégia?

Após cada aula, avaliamos se nossas escolhas foram acertadas. Como os alunos receberam? Foram bem sucedidas nossas propostas? Se não foram, por quê? Por que os alunos não se interessaram por essa aula apesar de, no nosso planejamento, ela se configurar como mais adequada?

Cada conjunto de ações necessárias no planejamento, na execução e no período posterior ao tempo da sala de aula, é tomado na sua conexão fundamental com a formação de um profissional e, portanto, no seu caráter mais global. Nunca visto apenas como um momento pontual daquela disciplina, daquela aula.

Tentamos também explicitar todo esse percurso para os alunos das disciplinas a que os Projetos de Iniciação à Docência estão vinculados. Na medida do possível e permitido pelos ditames do tempo de um semestre letivo, sempre que viável e adequado, demonstramos, em sala de aula, como aquela estratégia tem por objetivo o trabalho coletivo e, portanto, compartilhado, ou como uma outra propõe uma reflexão mais aprofundada ou, ainda, como uma outra supõe o diálogo com fontes, etc.

Para os bolsistas, a produção do que temos denominado de *kits didáticos* é o exercício de planejar estratégias e materiais didáticos que, a partir de tudo que foi discutido (Projeto Político Pedagógico, Projeto de Iniciação à Docência, Historiografia sobre o ensino de História, Trabalho docente, Objetivos do ensino de história na graduação), trabalhem a teoria do conhecimento que precisamos estudar em uma forma que torne mais acessível para os alunos essas reflexões, mas que não percam sua complexidade.

A produção desses *kits didáticos* segue o princípio que fundamenta toda essa discussão: é necessário em um Curso de Graduação em História que os alunos vivenciem ações que são do ofício do profissional de História, seja nas suas dimensões de ensino ou de pesquisa em diversas tarefas que essas dimensões podem ser experienciadas.

Dessa forma, propomos a transformação do tempo da sala de aula em um momento de produção de conhecimento, em vivência de experiências de construção de conhecimento para o indivíduo (cada aluno e professor), mas na sua perspectiva coletiva, ou seja, na reflexão sobre para que se produz o conhecimento histórico, qual a sociedade que espera por esse conhecimento, a que sociedade servimos.

Entendemos que, assim, contribuímos também com o fundamento da universidade pública e de qualidade: estar conectada com a sociedade que a sustenta.

NOTAS

¹ Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, coordenadora dos Projetos de Iniciação à Docência: *Arquivos e ofício do profissional de História* (2005); *De um curso de água a outro: transição assistida ao ofício do historiador* (2006); *O que a memória guardou (conhecimentos teórico-práticos da cultura material no exercício da docência do profissional de História)* (2007 e 2009).

² BARBOSA, Ana Mae. Educação em Museus: termos que revelam preconceitos. Diálogos entre arte e público. **Caderno de Textos**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008. p. 30.

³ Estamos entendendo cultura da oralidade no sentido colocado pela Professora Ana Maria Netto Machado, no texto intitulado “A relação entre autoria e a orientação no processo de elaboração de teses e dissertações”, publicado em BIANCHETTI, Lucídio e Machado, Ana Maria Netto (organizadores). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. Páginas 45 a 66. Quando a autora ressalta o quanto o espaço acadêmico (e da sala de aula em particular) ainda é majoritariamente o espaço da preleção, da aula expositiva, chamando atenção para o fato de, que sem a cultura escrita, a produção de conhecimento científico não se efetiva em sua plenitude.

⁴ Há uma ampla e diversificada historiografia sobre o ensino de História. No que nos interessa mais especificamente temos discutido textos de NEVES, Joana (1980); SHIMIDT, Maria Auxiliadora (2007); MATTOZZI, Ivo (1998); RUSSEN, Jörn (2007), visto que esses autores debatem, a partir da relação com a teoria da História, sobre o ensino de História.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. Educação em Museus: termos que revelam preconceitos. Diálogos entre arte e público. **Caderno de Textos**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008.

BIANCHETTI, Lucídio e Machado, Ana Maria Netto (organizadores). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escritas de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga e SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). **Perspectivas de Investigação em Educação Histórica: Atas das VI jornadas internacionais de educação histórica**. Curitiba/PR: UFPR, 2007, v. II.

MATTOZZI, Ivo. A História ensinada: educação cívica, educação social ou formação cognitiva. In: **Revista o Estudo da História**, n. 3. Actas do Congresso o Ensino de História: problemas da didática e o do saber histórico. Braga, 1998.

NEVES, Joana. Como se estuda História. In: **Revista de Ciências Humanas**. João Pessoa, UFPB/CCHLA, 1980, trimestral, Ano 2 nº 4.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O direito ao passado** (Uma discussão necessária à formação do profissional de História). Recife: UFPE, 2003. (Tese de Doutorado)

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da História – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília-DF: Editora UnB, 2007.

2

**ARQUIVÍSTICA HISTÓRICA:
INOVAÇÃO, CRÍTICA, PRÁTICA E NECESSIDADE
DE UM NOVO COMPONENTE CURRICULAR.
ANOTAÇÕES DE UM ALUNO/MONITOR**

Quando foi pedido um relato sobre a experiência como monitor do Projeto de Iniciação à Docência “Arquivos e o Ofício do Profissional de História”, no qual atuávamos junto à disciplina de Arquivística Histórica, várias dúvidas nos acometeram a respeito do modo de exposição do texto. Afinal, sobre o que exatamente se escreveria? Construir um relato de uma atuação? Apesar disto ser, de certa forma, instrutivo, pareceu deveras tedioso para os possíveis leitores, haja vista ser algo bastante pessoal; além do mais, o que se deveria selecionar para descrever: como e por que foi planejado o Projeto e como ele se desenvolveu? As atividades construídas pela monitoria e pela Coordenadora do Projeto? Ou não seria melhor traçar um panorama geral da disciplina de Arquivística Histórica como um todo?

As alternativas mostraram-se múltiplas. Mas, após algumas reflexões, construiu-se o texto a partir de um questionamento feito por vários alunos que se matricularam e assistiram à disciplina: “Por que a Arquivística Histórica existe como componente curricular em um curso de graduação em história? Ela realmente é necessária para nós? Não seria melhor estarmos estudando História?”.

Construir o texto invocando esta pergunta pareceu ser mais proveitoso, uma vez que conciliaria o relato do planejamento e desenvolvimento da disciplina nos quatro semestres em que atuamos no projeto de ensino (2005.2 – 2007.1) com a abordagem das metodologias e atividades elaboradas para efetivação docente da disciplina e com a análise e avaliação não só de nossa atuação na monitoria, mas também da disciplina como foi pensada, elaborada e praticada. Seguir a trilha que leva àquela pergunta também se mostrou uma boa oportunidade para se refletir sobre a *iniciação à docência*, algo que deveria ser o elemento norteador da construção do texto.

1. ARQUIVÍSTICA HISTÓRICA: UMA TENTATIVA DE DEFINIÇÃO

Cabe, de início, expor algumas informações e características gerais da disciplina Arquivística Histórica, para facilitar a compreensão de alguns fatos que serão expostos e considerações que se farão. Esta é uma disciplina nova no currículo do Curso de História da UFRN: sua inserção data de 2004 – mesmo ano em que se operou uma reforma curricular maior na graduação, separando o Bacharelado e a Licenciatura em História como habilitações distintas.

O que diferencia as duas habilitações é a inserção de componentes curriculares específicos para cada uma delas, mantendo-se, porém, um corpo comum de disciplinas, aqui chamadas (não em um sentido pejorativo) de tradicionais do currículo da graduação em História. Incluem-se, nesta categoria: História Antiga, História da América, História do Brasil Império, enfim... Neste sentido, em última instância, são as disciplinas específicas que ditam ao graduado o destino da pesquisa e da produção do conhecimento histórico ou da sala de aula, da difusão do saber histórico. A Arquivística Histórica coloca-se como obrigatória para o bacharelado.

Estas informações servem para verificar como existe uma lógica na pergunta suscitada pelos alunos. Afinal, trata-se de uma disciplina nova, que não se inclui tradicionalmente nos currículos de graduação em história². Portanto, o questionamento suscitado remete-se tanto à relevância da disciplina para uma graduação em História, como também ao que se refere a sua aplicabilidade.

2. ARQUIVÍSTICA HISTÓRICA: PRIMEIRAS AVALIAÇÕES DE UM NOVO COMPONENTE CURRICULAR

Outra informação importante – que complementa as anteriormente expostas – se liga ao modo como foi e é pensada a formação do bacharel e do licenciado no Curso de História da UFRN: a proposta pedagógica do curso indica que o graduando deve inserir-se na discussão de novos campos de atuação profissional, ou seja, recomenda que a formação do aluno vislumbre um panorama para além da pesquisa e do ensino.

Ora, a disciplina de Arquivística Histórica não se coloca então como oportunidade privilegiada para efetivação de tal indicação? Pela lógica, poderíamos afirmar que sim, afinal, o historiador poderia perfeitamente ter uma atuação profissional significativa nos arquivos. Porém, possivelmente, não se responderá tão positivamente a esta questão. Pelo menos não da forma como a disciplina foi instituída no currículo.

Analisemos, pois, a ementa constituída para a disciplina: *Introdução à arquivologia: informação de arquivos. Organização e administração de arquivos. Documentos históricos: restauração, conservação e microfilmagem. Legislação arquivística e ética profissional*. Destaca-se que, como componente curricular da habilitação do bacharelado em História, a disciplina de Arquivística Histórica, como o próprio nome já denota, tenta estabelecer um diálogo entre a arquivologia e a história.

Muitos poderiam apontar a pertinência de tal ementa para o ofício do historiador. Ora, a um pesquisador, é salutar saber como o arquivo está organizado, ter acesso às informações que ali estão encerradas, para conduzir sua própria pesquisa; também no que se refere à consulta às informações, seria recomendável que ele estivesse ciente da legislação que rege o acesso aos documentos; além de que seria muito louvável que ele se dispusesse à realização da conservação da documentação.

Contudo, para a efetivação de uma atuação profissional do graduado em história junto a um arquivo, talvez isto não seja suficiente. As noções que ele deveria ter, a meu ver, não deveriam ser tão-somente a de noções de arquivologia. Isto deveria se constituir enquanto uma discussão preliminar, como uma base de conhecimentos necessários para uma discussão mais aprofundada acerca de uma atividade profissional.

Claro que não se está dizendo que o historiador deveria saber de tudo aquilo que se refere à arquivologia. Definitivamente, não se trata de ele ter um conhecimento aprofundado sobre a ciência da informação arquivística. Ou melhor, pode-se até tê-lo, contudo, o que não se pode é confundir as duas formações distintas. Afinal, já existe uma categoria de arquivistas (cuja profissão é devidamente reconhecida, configurando-se como crime atuar junto a arquivos sem a devida formação) preocupados na gerência, organização e acessibilidade de acervos documentais.

Quando dizemos que a Arquivística Histórica deveria contemplar outras noções além daquelas já indicadas em sua ementa, referimo-nos às questões, como por exemplo, da atuação de curadoria. No entanto, a forma como se constrói a ementa, ou seja, a “alma” da disciplina deixa transparecer que, na realidade, não se pretende apresentar e discutir uma forma de atuação profissional para o historiador, mas sim, indicar como se fundamenta a organização de acervos documentais.

Neste sentido, a disciplina coloca-se como uma ferramenta útil para os alunos na efetivação da prática de suas pesquisas, encontrando, a partir do conhecimento teórico apreendido, as informações necessárias para tal. O historiador deve saber os fundamentos de como se organiza um arquivo, mas ele não deve saber apenas isso. O conhecimento de tais fundamentos não se faz no sentido de praticar a organização de arquivos, de uma forma isolada, característica do profissional de história. Os responsáveis por isso são nossos colegas arquivistas. Aquilo que aprendemos na universidade deve ser utilizado em conjunto com estas, fazendo parte de uma comissão que envolva vários outros profissionais. Ou seja, aprendemos alguns tópicos da arquivologia não para sermos arquivistas, mas sim para podermos, junto com nosso saber específico, cooperar com a organização dos acervos.

Mas percebam que, discutindo apenas noções introdutórias de arquivologia, tal como dita a ementa da disciplina, não se tem um efetivo diálogo entre as duas ciências. O historiador aprende apenas um modo de operacionalizar as informações do arquivo para si; não há uma efetiva discussão no sentido de uma atuação profissional. Se, por um lado, na forma como foi planejada, a disciplina não contempla uma discussão para que o historiador atue profissionalmente junto aos acervos, a partir dos seus conhecimentos específicos, que o caracterizam enquanto profissional, também, desta forma, não existe nenhum diálogo a ser exercido com a arquivologia, mas sim uma espécie de monólogo, captando daquela apenas o modo como se organizam as informações dentro de um arquivo.

Outra questão interessante refere-se ao próprio nome da disciplina. Imagina-se que, quando tomaram a decisão de instituí-la como componente curricular do bacharelado, os professores tiveram um pensamento semelhante ao discutido nos parágrafos anteriores. Ora, os historiadores não são arquivistas, mas precisam saber noções próprias daqueles profissionais para a realização de seu próprio ofício. Então, como solução para esse falso impasse³ – dos historiadores não serem arquivistas, mas necessitarem de certos saberes destes – propuseram o nome Arquivística Histórica, indicando justamente um “diálogo” entre as duas disciplinas, apontando, assim, que estavam instituindo uma disciplina com temáticas distintas das quais são tradicionalmente encontradas nos cursos de história, mas que, decididamente, tinha algo a ver com seu ofício. A intenção foi realmente muito boa – ainda mais se compararmos com a disciplina similar de outros cursos de história, que utilizam o termo Introdução à Arquivologia, deixando claro, neste sentido, que o que se pretende não é efetuar um diálogo entre os conhecimentos histórico e da arquivologia, mas tão-somente se utilizar de determinados saberes desta última – e aparentemente eficaz.... Até assistirmos a algumas aulas da própria disciplina!

Nela aprendemos que um arquivo, ou melhor, um documento de arquivo, tem, por assim dizer, “um ciclo de vida”, regido pela teoria das três idades de arquivo (base da organização e constituição de arquivos, temas pelos quais a ementa diz que a disciplina deve versar). Isso que dizer o seguinte: um documento é produzido para atender a determinada demanda, a algum fim, seja qual for sua natureza (jurídica, administrativa, etc.). Pois bem, a partir do momento de sua produção, até o

momento de concretização de seu fim, o documento ainda está sendo utilizado para sua natureza original; pertence, portanto, a um *Arquivo Corrente* (1ª idade). É fácil, então, dizer que, quando um documento cumpriu o fim para o qual foi criado, ele não está mais em uso, deixando de se enquadrar num arquivo corrente. A partir daí, existem três caminhos possíveis: ele pode ser simplesmente descartado; porém, às vezes, mesmo depois de ter cumprido seu fim, um documento é necessário à instituição que o produziu para fins comprobatórios, para provar, por exemplo, que ela pagou uma determinada conta. Nestas condições, o documento encontra-se na fase própria de um *Arquivo Intermediário*; ou, se o documento possuir um valor de importância sócio-cultural, pode ser guardado, enquadrando-se, assim, num *Arquivo Permanente ou Histórico*.

Por definição, a disciplina de Arquivística Histórica deveria contemplar tão-somente esta última fase. Ora, mas qual é o problema nisso? O problema ocorre no sentido de que as três fases estão necessariamente interligadas. Isso quer dizer que um acervo documental desorganizado já a partir de sua fase corrente continuará desorganizado nas fases seguintes (com o agravamento de que, nestas condições, muitos dos documentos podem se perder, devido à falta de preservação e organização). Neste sentido, o que a disciplina diz, pela sua ementa, é: “vamos nos deter apenas nos documentos “históricos”, vamos organizar apenas estes, os demais não são de nossa alçada”. O complicador é que, além de não poder diferenciar um documento histórico de um que não é, amanhã, os documentos correntes serão permanentes, ou seja, constituir-se-ão como fontes, e a falta de organização afetará certamente, em quantidade e qualidade, o conhecimento histórico produzido.

Fica a pergunta se não seria melhor tratar os acervos documentais contemplando todo o ciclo. Em termos de produção historiográfica e de atuação profissional do historiador, seria muito mais salutar. Afinal, precisamos ter em mente que um documento não é produzido para servir à posteridade, para efetivação da pesquisa histórica, mas sim, para atender a alguma demanda administrativa, jurídica, institucional e individual, entre outras. Só após atender às demandas pelo qual foi criado é que um documento passa ter uma valoração cultural ou para pesquisa, merecendo, portanto, ser preservado.

Mas alguém poderia questionar: o que as noções insuficientes expostas na ementa da disciplina, a falta de diálogo entre a Arquivologia e a História e a impertinência do adjetivo *histórica* têm a ver com a pergunta sobre a qual se debruçou? É justamente porque tais fatos agem no sentido da produção da própria pergunta. Mais uma vez, reitera-se, a pergunta suscitada pelos alunos possui uma lógica.

Afinal, diante de uma disciplina que, ao contrário do que é indicado no Projeto Político-Pedagógico do Curso de História, trabalha insuficientemente os arquivos, os acervos documentais, como espaços de atuação profissional do historiador (ou seja, tomá-los como espaços institucionais e não apenas como espaço para consulta de documentos); que confusamente não leva em conta a própria forma como as fontes, os documentos são produzidos, é perfeitamente compreensível que os alunos perguntem “por que Arquivística Histórica existe como componente curricular num curso de graduação em história? Ela realmente é necessária para nós? Não seria melhor estarmos estudando História?”.

3. ARQUIVÍSTICA HISTÓRICA: O ACONTECER DESSE NOVO COMPONENTE CURRICULAR

Referimo-nos até agora à forma como a disciplina de Arquivística Histórica foi concebida e instituída enquanto componente curricular da habilitação do bacharelado em História. Cabe agora tratar de como ela foi praticada: hereticamente.

Renegando o preceito de ser um componente obrigatório apenas para o bacharelado, a disciplina foi construída para atender às demandas de bacharéis e licenciados. Isso devido a uma concepção do profissional de história que atue integradamente, tanto na prática da pesquisa quanto do ensino. A compreensão disto implica que, ao historiador, não cabe tão-somente sua clássica atividade de produção do conhecimento do passado, da pesquisa historiográfica; nem apenas a dimensão pedagógica, a atividade de docência. Neste sentido, o profissional de história é caracterizado como aquele que possui tanto saberes necessários para construção do conhecimento sobre o passado, como também possui saberes docentes necessários para o trabalho pedagógico do ensino de história: uma dimensão é imprescindível à outra. Mais além, há a compreensão de que se ensina história da mesma forma que se produz, haja vista que o pensar historicamente necessita desta implicação epistemológica. Afinal, a história (enquanto conhecimento sobre o passado) não está pronta e acabada, mas sim em constante processo de construção. Tanto o pesquisador/ professor quanto os alunos participam (claro que em diferentes níveis) de tal processo de construção do conhecimento histórico.

Não apenas isso: ao profissional de história cabe trabalhar com noções de outros campos de trabalho, como os necessários para atuar em museus e centros de documentação. Portanto, a concepção de profissional de história agrega-se necessariamente a essa pluralidade de dimensões de atuação.

Os objetivos da disciplina construídos para sua efetivação remetiam-se a uma discussão sobre o papel dos acervos documentais, não apenas para prática da pesquisa histórica (subvertendo, assim, os objetivos iniciais da inclusão da disciplina Arquivística Histórica como componente curricular do Curso de História), mas também para o ensino de história, bem como, discutindo o espaço do arquivo (enquanto instituição) como oportuno para a atuação do profissional de história.

Mas e o Projeto de Iniciação à Docência? Curiosamente, como uma das condições para efetivação de um projeto de iniciação à docência, é requerido que a disciplina à qual o projeto é vinculado tenha algumas dificuldades em termos do nível de aprovação⁴, é assim que os monitores atuam em disciplinas em que o nível de trancamentos e reprovações é alto. Portanto, antes de servir de fomento e instigação à iniciação à docência de alunos da graduação, os projetos de iniciação à docência agem no sentido de ajuda ao professor em momentos difíceis. Assim, com a atuação dos monitores, espera-se, acima de tudo, que o número de trancamentos e reprovações seja consideravelmente diminuído. Mas vamos dar um crédito à universidade e temporizar neste aspecto, afinal, o programa de monitoria visa ser também um espaço privilegiado para proporcionar uma melhoria do ensino nas disciplinas envolvidas no projeto, contribuir para a formação dos monitores envolvidos e instigar nestes o interesse pela docência.

O Projeto de Iniciação à Docência “Arquivos e o Ofício do Profissional de História” não pretendia atuar apenas para resolver determinados aspectos provenientes de uma disciplina “problemática”. Procurava, acima de tudo, atingir esses outros objetivos do programa, de contribuir para a formação docente do monitor envolvido. Mas continha, sim, um problema que deveria ser analisado, procurando, assim, medidas para ser dirimido. Em outras palavras, a disciplina de Arquivística Histórica era, sim, uma disciplina problemática, pois, apesar do nível de reprovações não ser muito elevado, ao contrário do que acontecia com a quantidade de trancamentos, havia um grande desinteresse dos alunos pela disciplina. Sim, isso tem a ver com a pergunta que serve de instigação para construção deste texto!

A justificativa (ou problema a ser “sanado”, se preferirem) para efetivação do projeto de iniciação à docência partiu do seguinte diagnóstico da ministrante da disciplina, colocado no projeto: “os alunos de Arquivística Histórica sentem certo desprezo em relação a tal disciplina, considerando-a técnica demais, sem teoria alguma; apresentam um discurso muito sofisticado em relação às fontes, algo que não corresponde à prática, pois não sabiam dialogar, analisar, trabalhar com as fontes, produzir através delas conhecimento novo”. Em linhas gerais, era esse o problema no qual o projeto de iniciação à docência “Arquivos e o Ofício do Profissional de História” deveria atuar, tentando reverter tal quadro⁵.

Não obstante, como disse anteriormente, o objetivo principal do projeto não era a resolução pura e simples desse problema, mas sim fomentar a formação docente do monitor/ aluno envolvido. A linha de atuação da monitoria deveria pautar-se naquilo que chamei provocativamente (quando de uma oportunidade de apresentação de trabalho sobre o projeto de ensino⁶) de “Nem apagar quadros, nem reforço escolar: uma experiência de iniciação à docência”. Com este título, queria chamar atenção que, ao contrário de algumas imagens comuns que alunos e professores construíram em relação ao monitor, indicando como atividades dele substituir o docente quando este tem de se ausentar da sala de aula; aplicar as provas da disciplina; dar recados dos alunos ao professor e vice-versa; ou, até mesmo, arrumar a biblioteca do docente, o projeto de iniciação à docência que atuava para além de ser apenas um mecanismo de ajuda para alunos que apresentam dificuldades em relação a certas disciplinas, colocava-se como elemento de construção de conhecimento, de sistematização e fomento da prática docente.

Enquanto estávamos na monitoria, participávamos de todo o processo de construção da disciplina, desde seu planejamento até a atuação docente em sala de aula, passando pela escolha de textos e atividades avaliativas, recursos metodológicos a serem utilizados em sala de aula, tudo isto sempre com a participação, reflexão e supervisão da coordenadora do projeto. Sempre com a preocupação de construir uma disciplina voltada para atender ao profissional de história, tal como conceituado acima; apontando os arquivos como local propício para atuação do historiador, que necessita, sim, de saberes teóricos que guiam a prática organizativa dos acervos documentais.

A atuação da monitoria junto à disciplina propiciou uma mudança qualitativa no modo como os alunos passaram a perceber a disciplina de Arquivística Histórica. Afinal, a partir da proposta de conciliar as dimensões teóricas e práticas no

que se refere à preservação e organização de acervos documentais e a produção e circulação do conhecimento histórico, os alunos passaram a perceber, de modo salutar e reflexivo, a dimensão que os arquivos exercem em seu ofício.

Contudo, como afirma a professora da disciplina e coordenadora do projeto de iniciação à docência, não encontramos (docente e monitor) o “rumo” para a prática didática da Arquivística Histórica. Afinal, apesar de uma postura mais conciliatória entre sua futura profissão e os arquivos, os graduandos ainda parecem elaborar a contundente pergunta: “ela realmente (a disciplina) é necessária para nós?”.

Já enunciámos alguns pontos que podem explicar a persistência da pergunta: talvez seja uma questão de tempo, de adaptação e maturação curricular – ou talvez a atuação de outros monitores, quem sabe...

Porém, apesar de todo o esforço em tentar constituir exatamente o contrário, não conseguimos nos desvencilhar das noções insuficientes para a atuação profissional do historiador junto aos arquivos, expostas na ementa da disciplina; ficamos muito presos em trabalhar demasiadamente o corpo teórico da arquivologia, esquecendo o papel maior que o historiador pode ter junto a um acervo documental; discutimos bastante o modo como o historiador pode usufruir dos arquivos, de como ele se organiza. Talvez tenhamos pecado em não discutir muito o modo como o historiador pode atuar, a partir de seus conhecimentos específicos que o caracterizam enquanto profissional, junto aos acervos.

4. ARQUIVÍSTICA HISTÓRICA: POR QUE ESTUDAR? POR QUE REPENSAR?

Apesar do risco de sermos demasiado repetitivos, dissertaremos agora de uma maneira mais sistemática sobre algumas das respostas possíveis para a pergunta que serve de fio para o entrelaçamento deste texto. Por que uma disciplina como Arquivística Histórica está inserida no currículo de uma graduação em história?

A priori, argumentaremos a partir de uma razão óbvia: os historiadores precisam saber consultar os arquivos de informações disponíveis para a concretização de seu trabalho.

Quando ingressamos na graduação em história, uma das primeiras disciplinas que cursamos é “Introdução ao Estudo da História”. Geralmente, é nesta disciplina que aprendemos a importância que as fontes exercem no trabalho historiográfico: constituem-se como uma base, prova e representações deixadas pelas sociedades, como condição necessária para o ofício do historiador.

Uma disciplina como Arquivística Histórica pode ser extremamente frutífera para os graduandos, futuros historiadores, diga-se de passagem, não só apresentando acervos para estes, mas também discutindo possibilidades de problematização, de trabalhos possíveis, a partir das próprias fontes.

Ela seria, neste sentido, uma disciplina que oportunizaria aos alunos um contato maior e necessário em relação às fontes; que possibilitaria uma apresentação do acervo disponível nos arquivos locais, ou em meio eletrônico, visando à própria viabilidade de produção de trabalhos futuros. Ela se constitui, assim, numa disciplina com olhar acentuadamente metodológico, buscando uma reflexão por parte dos alunos sobre a produção do conhecimento histórico que eles próprios podem concretizar.

Por outro lado, o conhecimento de fontes disponíveis e viáveis à consulta pode tornar-se bastante enriquecedor para a reflexão e prática do ensino de história. Isso tem tudo a ver com aquilo que falei sobre as dimensões do profissional de história e as implicações epistemológicas do trabalho deste profissional. Ora, a utilização deste termo, profissional de história, também vai no sentido de conceber que se ensina história da mesma forma que se produz história. É daí que vem nossa recusa à separação das habilitações *bacharelado* e *licenciatura* em história, afinal, como é que um professor vai ensinar história se ele não sabe como a produz? Por isso, Jörn Rüsen é muito feliz ao considerar variadas dimensões do conhecimento, da razão histórica. Como pondera, “a expressão 'histórica' não se limita à ciência da história, mas designa igualmente as operações elementares e gerais da consciência histórica humana” (RÜSSEN, 2001, p. 12-13). Portanto, a construção do pensar historicamente age no mesmo sentido da construção historiográfica. O professor que tiver a oportunidade de construir junto aos alunos, seja no ensino básico ou na graduação (claro que com objetivos distintos nos dois níveis, afinal, não se pretende formar mini-historiadores no ensino básico), o pensar historicamente, a razão histórica terá nas fontes um precioso ponto de partida, um rico material didático.

Mas, alguém poderia perguntar se, buscando uma aproximação mais metodológica, em termos da pesquisa e do ensino, não significaria para a disciplina de que tratamos um desvio de foco, uma não concretização de seus objetivos. Não se trata de uma pergunta impertinente, sem lógica, haja vista que (pelo menos, no currículo do Curso de História da UFRN) existem outras disciplinas que objetivam justamente uma problematização em termos da pesquisa histórica, como a disciplina de “Metodologia da Pesquisa Histórica”, e do Ensino de História, como os Estágios supervisionados. Nossa resposta seria que não, e que seria esse mesmo um dos objetivos centrais da Arquivística Histórica, uma abordagem reflexiva e metodológica no que diz respeito à pesquisa e ao ensino de história (as conexões existentes entre essas outras disciplinas só fazem fortalecê-la, uma vez que cria uma conexão curricular, e não uma desvinculação entre as disciplinas). E, para além, nem outra disciplina teria um contato tão intenso com fontes variadas como ela. Portanto, se vislumbrarmos um currículo conexo e saudável para o curso de história, a disciplina de Arquivística Histórica, com certeza, encontrará ali o seu lugar.

Mas a questão de dialogar com a Arquivologia possui também outra dimensão de que poucos historiadores se dão conta. Não se trata apenas de conhecer o material de trabalho, seja para fins da pesquisa e do ensino. Trata-se também de compreender como se dá a constituição de acervos. No geral, de tão empolgados com os resultados das suas pesquisas, os historiadores não levam em conta o modo como os acervos foram e são formados. Encaram tal aspecto de uma maneira simples, natural, sem implicações relevantes para prática historiográfica. Ledo engano! Como já dizia Marc Bloch

A despeito do que às vezes parecem imaginar os iniciantes, os documentos não surgem, aqui ou ali, por efeito [de não se sabe] qual misterioso decreto dos deuses. Sua presença ou ausência em tais arquivos ou em tal biblioteca, em tal solo deriva de causas humanas que não escapam à análise, e os problemas que sua transmissão coloca, longe de terem apenas o alcance de exercícios técnicos, tocam eles mesmos no mais íntimo da vida do passado, pois o que se encontra assim posto em jogo é nada menos do que a passagem da lembrança através das gerações. (BLOCH, 2001, p.83)

Ora, a operação historiográfica requer do historiador a reflexão sobre as configurações que envolvem os arquivos: ao mesmo tempo, técnica e política, ética e jurídica. Enquanto profissionais que usufruem dos arquivos, precisamos ter noções de como eles se gerenciam, os princípios arquivísticos, a já mencionada teoria das três idades que regem o modo de organização de acervos. É uma necessidade prática: precisamos saber onde os documentos estão e como estão; como as informações são encerradas num arquivo para, assim, proceder a sua consulta. Mas não apenas isso! É salutar também saber como e por que o arquivo se formou, afinal, a documentação preservada ajuda a construir a imagem que a instituição pretende guardar para a posteridade. Construções, lugares, disputas, enquadramentos, suportes materiais da memória; dissimulação, destruição, recalcamientos de arquivos; implicações éticas da produção do conhecimento, preservação do patrimônio arquivístico e elaboração do sentimento da identidade: dimensões que giram ao redor do conceito de arquivo – temáticas como estas poderiam gerar instigantes discussões na disciplina em questão.

Ela é necessária em um currículo de história para formação de profissionais com uma atuação dinâmica, não apenas na prática da pesquisa e do ensino. Ora, o profissional de história pode e deve atuar na dimensão dos acervos. Mas todos sabem que os historiadores formam uma categoria amigável que não pretende destituir seus colegas arquivistas de seus empregos. Nem teria por que fazer isso, afinal, o ofício do historiador é produzir conhecimento sobre o passado, diferente do arquivista, que tem por objetivo disponibilizar as informações encerradas em um acervo. Daí que nós, historiadores, praticamos a ciência da história, enquanto nossos colegas arquivistas, uma ciência da informação.

Mas, com certeza, temos espaços variados de atuação junto a um acervo, inclusive no seu processo de organização. Ora, se ao arquivista cabe gerenciar os arquivos, utilizando seus saberes específicos para a prática de preservação, organização de acervos, visando dar acesso às informações ali encerradas, nesse mesmo processo, ele precisa do diálogo com outros profissionais, notadamente, os historiadores. Afinal, os documentos são marcados pelo seu contexto específico de produção: arquivos produzidos no século XIX são diferentes dos produzidos no século XX. Por assim dizer, a produção de arquivos é histórica, e o arquivista necessita dos saberes dos historiadores para efetivação de seu ofício. Sem mencionar que o arquivista necessita escutar os historiadores para saber o que deve ser preservado num arquivo permanente. Diante desta vocação interdisciplinar da arquivística, encontramos um campo privilegiado para atuação profissional do historiador.

Mais salutar ainda é a atuação do profissional de história enquanto aquilo que chamaremos de curador, o que concilia as atividades de pesquisa e ensino. Ora, o historiador encontra um campo muito atrativo de atuação, na organização

de exposições e de construção de centros de documentação. O profissional de história atuaria no papel de diretor de acervos documentais, concebendo uma determinada exposição, selecionando materiais variados, a partir de uma proposta específica, de uma concepção e significação de seu trabalho. Fica claro o quanto o espaço da pesquisa histórica é necessário para tal aspecto, bem como o espaço cultural e pedagógico. Os acervos são mobilizados para análise e reflexão de problemáticas variadas⁷.

Todas essas dimensões devem ser tratadas em uma disciplina como Arquivística Histórica⁸, e daí sua imprescindível necessidade, que proporcionaria ao profissional de história utilizar seus saberes específicos, o diálogo com a temporalidade e a construção da razão histórica, junto aos acervos documentais.

5. ARQUIVÍSTICA HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO DE UM NOVO PROFISSIONAL

Aqui se expôs um olhar sobre nossa experiência na monitoria, enquanto integrante de um Projeto de Iniciação à Docência, através do questionamento suscitado pelos discentes da pertinência da disciplina de Arquivística Histórica enquanto integrante de um currículo de Curso de História. Apontei alguns indícios que contribuíram notadamente para suscitar os questionamentos, construindo argumentos que pretendiam apontar o quanto é salutar a inserção de uma disciplina como a Arquivística Histórica, efetuando um diálogo da Arquivologia com a História. Porém, alguém demasiado crítico poderia perguntar ao chegar até esta parte do texto: o que isso tudo tem a ver com a sua iniciação à docência?

Muito bem, gostaria de fazer uma revelação. Lembram a pergunta tantas vezes repetida neste texto? – “a disciplina de Arquivística Histórica é realmente necessária para nós?” – Pois é, eu fui um dos alunos que a fizeram⁹! Ora, foi justamente minha atuação como integrante do projeto de iniciação à docência que me fez responder de uma vez por todas que sim, ela é necessária para a formação do profissional de história.

A experiência em um projeto de iniciação à docência possibilitou uma reflexão acerca de uma formação enquanto profissional de história. Afinal, antes era um aspirante a Bacharel em História, muito distante do entendimento da multiplicidade das dimensões que se desdobram do ofício do historiador. Levou-nos a fazer o reingresso na Licenciatura em História, após a conclusão do Bacharelado, haja vista nossa insatisfação em relação a uma formação apenas voltada para a prática da pesquisa.

Se, por um lado, a atuação da monitoria não possibilitou um incentivo maior por parte dos alunos, para discussão das relações necessárias e complexas entre acervos e profissional de história, ela foi imprescindível a uma auto-reflexão em torno deste, mas também, em graus variados, para os demais discentes que passaram pela disciplina.

Proporcionou-nos um interesse à prática docente, pensar o professor de história, o aluno, a razão histórica – o pensar historicamente. Para além, fez-nos refletir sobre as dimensões deste ofício; sobre o que é necessário à formação e à atuação do profissional de história. Ora, não seria prova disso a construção deste texto?

NOTAS

¹ Bacharel em História – UFRN; Monitor do Projeto de Iniciação à Docência “Arquivos e o Ofício do Profissional de História”; Mestrando em História – PPGH/ UFRN.

² Na realidade, a inserção da disciplina de Arquivística Histórica no Curso de História da UFRN, vai além da condição de nova: trata-se de um fato realmente inovador. Como observa Carlos Bacellar {BACELLAR, Carlos. *Uso e mau uso dos arquivos*. In.: PINSKY, Carla (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-79}, são pouquíssimos os currículos da graduação em História que contemplam uma discussão em relação aos arquivos, restringindo seu programa principalmente as já mencionadas disciplinas tradicionais.

³ Não se utilizou o termo “falso impasse” para indicar que os professores não estavam sensíveis à importância de determinados saberes arquivísticos para o ofício do historiador; nem muito menos que tal importância seja-nos falsa. O termo aponta certa preocupação identitária (em termos da história enquanto disciplina), por parte dos professores, na caracterização da disciplina.

⁴ Na atual resolução da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) – Resolução n. 013/2006 CONSEPE, de 14 de março de 2006 –, não há nenhuma disposição neste sentido. Contudo, é algo que permanece implícito nos projetos de monitoria. Note-se, por exemplo, a apresentação dos trabalhos nos Seminários de Iniciação à Docência, promovidos pela própria PROGRAD, cujo ponto forte é a como os projetos conseguiram reverter o quadro de desistências e reprovações de determinadas disciplinas “problemáticas”.

⁵ Citam-se aqui o diagnóstico e a justificativa na sua integralidade, tal como temos no projeto “Arquivos e o Ofício do Profissional de História”, posto sob a apreciação da Pró-Reitoria de Graduação no semestre de 2005.1: “Como ministrante da disciplina de Arquivística Histórica nos semestres 2004.2 e 2005.1 (as duas vezes em que foi oferecida), temos observado, por meio dos debates em sala e dos trabalhos escritos, que há um descompasso entre o ‘discurso’ dos alunos e a instrumentalização das fontes. Explicando: é muito comum ouvir dos alunos de História que toda a fonte é intencional ou que quem deixa um testemunho quer deixar uma imagem de si próprio ou da instituição que representa ou mesmo que os “silêncios” falam tanto quanto o que se diz. Estas são afirmativas bastantes ‘sofisticadas’ das reflexões epistemológicas da História e não há discordância sobre elas, a não ser os defensores de uma visão tradicional da História.

Contudo, ao tentar promover a leitura das fontes para, no exercício de parte do ‘metiér’ do historiador constatar tais assertivas, é gritante a pouca familiaridade dos alunos para relacionar informações e produção de interpretações pro meio da leitura das fontes, além de um comportamento em percentual significativo das turmas para um certo menosprezo das chamadas disciplinas ‘técnicas’ que, para além do trabalho intelectual característico das ciências humanas, requerem o aprendizado de tratamentos técnicos (diagnóstico, limpeza, planejamento, acondicionamento, produção de catálogos dos acervos, no caso da disciplina em questão)”.

⁶ Trabalho apresentado na XV Semana de Humanidades/ UFRN, no Grupo de Trabalho **Para que(m) eu ensino? Para que(m) eu aprendo? Licenciaturas, Bacharelados e as Reflexões sobre Docência e Aprendizagem**, promovida pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN, em maio de 2007.

⁷ Para se ter uma maior dimensão acerca do trabalho de curadoria acessar os sites do Museu Paulista <www.mp.usp.br> e do Arquivo Público do Estado de São Paulo <www.saesp.sp.gov.br>.

⁸ Conforme se falou até aqui, na prática pedagógica da disciplina de Arquivística Histórica entre os semestres de 2005.2 a 2007.1, procuramos promover discussões entre diversas formas de atuação do Profissional de História junto aos acervos, contudo, acabamos por trabalhar demasiadamente as noções introdutórias da arquivologia. Acreditamos ser necessário um redimensionamento da disciplina no sentido de pleitear uma maior discussão da atuação do historiador junto aos acervos (bem como de outros campos), não desprezando de qualquer forma tais noções da arquivologia. Isto seria muito profícuo para a formação em História. Mas como fazer isso? Instituir outra disciplina? Ampliar os créditos da disciplina de Arquivística Histórica? Ou simplesmente promover uma mudança interna nos objetivos desta última? Creio que isto é algo para uma discussão mais aprofundada.

⁹ Como defesa gostaria de dizer que nunca me perguntei se “seria melhor estarmos estudando História!”.

REFERÊNCIAS

BACELLAR, Carlos. *Uso e mau uso dos arquivos*. In.: PINSKY, Carla (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 23-79.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivística**: objetos, princípios e rumos. São Paulo: Associação de Arquivistas de São Paulo, 2002.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivos permanentes**: tratamento documental. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2004.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o Ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra. A organização de arquivos e a construção da memória. **Saeculum**, n.1, vol. 1, jul/dez 1995, p. 50-58.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica** – teoria da história: os fundamentos da ciência da história. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

3

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E CONFECÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS NO DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR ENTRE HISTÓRIA E ARQUIVOLOGIA

Wesley Garcia Ribeiro Silva¹

A atuação no projeto de iniciação à docência, junto à disciplina de Arquivística Histórica, motivou-nos a promover uma reflexão sobre o fazer docente. Durante este percurso, buscamos maneiras de contribuir para a formação de profissionais docentes e pesquisadores, construindo caminhos teóricos e metodológicos, nas referidas áreas, para o trabalho com as fontes e a construção do conhecimento histórico.

Um dos principais desafios da monitoria, em conjunto com a ministrante da disciplina, a Prof^a Dr^a Margarida Maria Dias de Oliveira, sempre foi a desconstrução de uma visão simplista e reducionista que os alunos do Curso de História tinham em relação ao papel dos arquivos no ofício do profissional de história. Os alunos, em sua grande maioria, encaravam a disciplina de Arquivística com certo menosprezo, julgando-a como disciplina meramente técnica, desprovida de teoria, concebendo-a hierarquicamente inferior em relação às demais disciplinas do Curso de História, contribuindo para o afastamento e desinteresse.

Nosso trabalho pedagógico efetuiu-se, portanto, objetivando a construção de uma visão dinâmica da atuação do profissional de história junto à dimensão dos acervos. O planejamento do ensino, as estratégias didáticas elaboradas atuavam no sentido de motivar os alunos para disposição de aprender, de construir conhecimentos em torno da relação da arquivologia e da história, considerando-os sempre como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Nossa metodologia de ensino privilegiava não só a discussão em torno da relação das fontes com o trabalho do profissional de história, mas também a importância dos arquivos para a sociedade, na construção da memória social e das identidades, destacando os acervos como patrimônio arquivístico, além da importância da própria informação que os arquivos encerram, discutindo que a constituição de acervos também é imprescindível para as atividades administrativas das instituições, bem como para as atividades cotidianas de qualquer indivíduo.

As estratégias didáticas sempre tentavam contemplar, direta ou indiretamente, as relações e as aplicações da teoria e da prática arquivística, no que se refere à preservação e à organização do patrimônio arquivístico, procurando fazer com que os alunos encontrassem formas de dialogar, analisar, trabalhar teórica e metodologicamente com as fontes.

Aqui segue um exemplo de material didático constituído pela monitoria, que tentava atuar no sentido de proporcionar uma aproximação maior entre teórica e prática. Trata-se de uma narrativa construída em torno de um personagem que atuava como “pseudo-arquivista” num determinado arquivo. A partir das ações praticadas pelo personagem na história, os alunos deveriam refletir sobre a teoria discutida em sala de aula, verificando se a atuação dele no arquivo era correta e correspondia à teoria arquivística.

1. ATIVIDADE

Joaquim era um pseudo “arquivista” que devido a uma situação até hoje inexplicável, foi contratado para trabalhar no Arquivo Público do Estado. De fato, tentou ele cursar a disciplina de Arquivística Histórica. Contudo, possuía um certo menosprezo pela disciplina: a considerava “técnica demais”, e, portanto, na sua concepção, desprovida de teoria. “Para organizar um arquivo basta passar a trincha algumas vezes no documento para retirar a sujeira, depois jogar fora o que não presta e colocar o monte de papelada que sobrou numa sala climatizada. E tudo arrumadinho nos seus devidos lugares”, dizia ele. Assim, na organização dos arquivos desconsiderava a existência de qualquer aspecto teórico.

Para Joaquim, o arquivo nada mais era que aquela “papelada arrumadinha”. Esse era o único objeto da arquivística: papeis. Nada dos novos documentos eletrônicos surgidos com a verdadeira revolução da tecnologia da informática. O que interessaria mesmo para aquela disciplina era aquele conjunto de documentos, e assim era tão somente o que o profissional da referida área deveria considerar durante seu trabalho, com objetivo de deixar tudo o mais arrumado possível.

Parecia-lhe claro que tanto trabalho dispendido naquela “arrumação”, não era só para se contemplar as coisas nos seus “devidos lugares”. Engenhoso como só ele, já havia percebido que de vez em quando os historiadores iam aos arquivos dar uma olhada naquela papelada. Seu trabalho teria um duplo aspecto: não deixar os documentos bagunçados e ceder alguns para que os historiadores analisassem. Trabalho muito simples.

Para ele, aquela era a única relação que a arquivística possuía com outras disciplinas. “Os arquivos eram uma espécie de celeiro para a história”, ouviu um dia um pesquisador falar. Tudo isso fazia com que Joaquim percebesse a arquivística como sendo inteiramente subsidiária da história, sem nenhuma autonomia ou especificidade.

Um dia, revirando em alguns documentos recém chegados no Arquivo Público encontrou vários papéis de rascunho que lhe pareciam ser da Secretaria de Tributação. Eram contas, bilhetes, recados, todos eles manuscritos e alguns chegando até a serem ilegíveis e em formato de códigos. Joaquim achou muito interessante aquela papelada, pois apesar de poucos rascunhos tratarem de coisas relativamente sérias, a maioria se referia a comentários dos funcionários sobre outros, pois ele era sempre chegado numa fofoca. Por isso tratou logo de guardar esses papéis junto ao acervo do Arquivo.

Uma coisa que não podemos negar é o quanto ele arrumava bem seus documentos. Muito caprichoso, procurava colocar os documentos que o pareciam ser do mesmo assunto numa estante, não o interessando saber quem o produziu. Chegou até mesmo a colocar no arquivo público alguns documentos que um amigo seu colecionava, pois havia dito que ali, sob sua vigilância, nenhuma “traça maldita” iria destruir os documentos, se bem que havia retirado alguns do acervo e levado para sua casa.

Quando o perguntavam em que trabalhava, orgulhosamente respondia que se ocupava da preservação de um “arquivo morto”. Isso era motivo de muita gozação por parte de seus amigos, pois diziam que Joaquim trabalhava no ITEP, conservando cadáveres.

Esse seu afastamento em relação à teoria Arquivística resultou em graves conseqüências para seu trabalho. O arquivo tornou-se um verdadeiro caos, muito pior do que já era. Ninguém, além dele mesmo, conseguia encontrar os documentos de que necessitava. Joaquim, coitado, teve sua promissora carreira (pelo menos era o que ele achava) no Arquivo público interrompida: foi demitido por justa causa. Motivo? Ineficiência no trabalho!

Você será contratado pelo Arquivo Público para organizar (e não só arrumar) o acervo daquele órgão. Aponte e corrija as falhas do ineficiente funcionário, tomando como base os textos de BELLOTTO, Heloisa I. *Arquivística: objetos, princípios e rumos*. São Paulo: A.A.S.P., 2002. e PAES, Marilena Leite. *Introdução ao estudo da arquivística*. In: _____ *Arquivo: teoria e prática*. 3º ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004. Cap. 2, p.19-33. Cuidado, não repita os erros de Joaquim! Ou você quer ser demitido também?

Os resultados obtidos com a aplicação deste material didático foram, no geral, bastante animadores. Os alunos mostraram, a partir de exemplos hipotéticos que remontavam a experiências concretas, uma boa desenvoltura na aplicação da teoria arquivística. Foram com atividades como esta, que privilegiam uma aproximação maior entre teoria e prática, que os alunos passaram a encarar a disciplina de forma menos distanciada de seu ofício, da sua prática profissional. Alguns resultados superaram totalmente nossas expectativas. Abaixo damos exemplos de como esperávamos que os alunos respondessem a nossa questão. E posteriormente segue a criativa resposta de Claudice Maria França, uma das graduandas que cursou a disciplina:

1º parágrafo: uma teoria arquivística que orienta sua técnica.

Joaquim era um pseudo “arquivista” que devido a uma situação até hoje inexplicável, foi contratado para trabalhar no Arquivo Público do Estado. De fato, tentou ele cursar a disciplina de Arquivística Histórica. Contudo, possuía um certo menosprezo pela disciplina: a considerava “técnica demais”, e, portanto, na sua concepção, desprovida de teoria. “Para organizar um arquivo basta passar a trincha algumas vezes no documento para retirar a sujeira, depois jogar fora o que não presta e colocar o monte de papelada que sobrou numa sala climatizada. E tudo arrumadinho nos seus devidos lugares”, dizia ele. Assim, na organização dos arquivos desconsiderava a existência de qualquer aspecto teórico.

Sugestão de Resposta:

A arquivística não é uma mera disciplina técnica. Possui elementos teóricos os quais regem o modo de se proceder na organização dos arquivos, servem de guia para a aplicação metodológica, ou seja, o modo como o profissional da referida área trata o material de arquivo. Portanto, sem o conhecimento da teoria arquivística torna-se impraticável a organização de um acervo documental. O arquivista deve assim, estar familiarizado tanto com a parte técnica quanto a parte teórica da disciplina.

6º parágrafo: Princípios arquivísticos.

Uma coisa que não podemos negar é o quanto ele arrumava bem seus documentos. Muito caprichoso, procurava colocar os documentos que o pareciam ser do mesmo assunto numa estante, não o interessando saber quem o produziu. Chegou até mesmo a colocar no arquivo público alguns documentos que um amigo seu colecionava, pois havia dito que ali, sob sua vigilância, nenhuma “traça maldita” iria destruir os documentos, se bem que havia retirado alguns do acervo e levado para sua casa.

Sugestão de Resposta:

Ao colocar documentos de um mesmo assunto numa estante desconsiderando seus produtores, nosso personagem fere o princípio arquivístico da proveniência, segundo o qual os arquivos originários de uma instituição ou pessoa devem ser organizados de acordo com o contexto orgânico de produção, assim documentos de uma determinada origem não devem ser intercalados com os de outra origem. Ao colocar alguns documentos que um amigo seu colecionava no acervo do arquivo público, feriu também o princípio de integridade ou indivisibilidade, o qual diz que os fundos de arquivo devem ser preservados sem dispersão, mutilação, alienação, destruição não autorizada (vale lembrar que um arquivo privado pode ficar sob custódia de um arquivo público, este nosso exemplo não é o caso, pois os documentos do amigo de Joaquim foram colecionados e não acumulados naturalmente). Ele fere esse mesmo princípio ao retirar alguns documentos do acervo e leva-los para sua casa. Na organização dos acervos o arquivista também deve observar os princípios de organicidade, o qual consiste em que os arquivos espelham a estrutura, funções e atividades da entidade produtora/acumuladora em suas relações administrativas; de unicidade, o qual consiste em que os documentos de arquivo possuem seu caráter único em relação ao contexto em que foram criados; de cumulatividade, que diz que o arquivo é uma formação progressiva, natural e orgânica.

NOTA

¹ Bacharel em História – UFRN; Monitor do Projeto de Iniciação à Docência “Arquivos e o Ofício do Profissional de História”; Mestrando em História – PPGH/UFRN.

4

O RETORNO DE JOAQUIM

Claudice Maria França¹

1. APRESENTAÇÃO

O presente texto, constitui-se numa resposta apresentada à atividade sobre o arquivista “Joaquim”, uma personagem fictícia cujas práticas arquivistas pouco convencionais feriam os princípios básicos da Arquivologia. A proposta da atividade, definida pela Professora Margarida Dias e pelo monitor, Wesley Garcia, era que nós, alunos, discutissemos atuação de “Joaquim”, apontando suas falhas e sugerindo como saná-las. Foi na tentativa de atender esse direcionamento que escrevi a resposta que se segue.

2. O RETORNO DE JOAQUIM

Com profunda satisfação recebi a notícia de que tinha sido selecionada para trabalhar no Arquivo Público do Estado e como o funcionário que eu iria substituir foi demitido por justa causa, eu teria que começar a trabalhar imediatamente. Minha primeira providência foi começar a fazer um exame detalhado do acervo documental do Arquivo, para depois emitir um diagnóstico das condições do mesmo, para após isso planejar sua organização de forma eficiente. O primeiro dia de trabalho transcorreu normalmente, porém ao examinar os documentos percebi erros primários que um bom arquivista não deve cometer, como por exemplo, tentar organizar os documentos por assunto ou misturar documentos de acervos diferentes. Comecei a achar tudo muito estranho, pois tinham dito que havia um arquivista trabalhando ali antes, mas se não fosse pela limpeza do lugar poder-se-ia pensar que ali não trabalhara ninguém.

No dia seguinte estava eu muito concentrada na avaliação do arquivo para o diagnóstico, quando de repente, entra um senhor no arquivo, olha para mim muito assustado e fala:

– “O que houve aqui? alguma epidemia? Estamos de quarentena? A senhora é médica?”

De início fiquei um pouco confusa com estas perguntas, depois compreendi que ele estava falando assim porque eu estava usando um jaleco branco, óculos, luvas e máscara para me proteger da poeira e dos fungos que sempre existem em lugares onde se guardam documentos e livros. Sorri um pouco de sua expressão assustada e expliquei:

– “Eu não sou médica, sou a nova arquivista e estou vestida assim não só para me proteger da poeira e dos fungos como também para proteger a documentação que estou examinando.”

Ao ouvir isso, aquele senhor deu uma grande gargalhada e replicou:

– “Há, há, há, só me faltava essa! Você está inventando isso para aparecer, não é? Porque nesses documentos não há poeira nenhuma, eu mesmo limpei tudo pessoalmente e nunca precisei destas besteiras. Você está querendo é mostrar serviço, mas vou logo adiantando que esse pessoal daqui é muito ingrato, porque um funcionário mais dedicado que eu, ninguém vai encontrar. Quase todo o dia eu limpava essa maldita papelada e só por causa de uma besteirinha me jogaram no olho da rua, certamente em breve farão o mesmo com você.”

Foi então que percebi que se tratava do antigo arquivista, como observei que ele estava bastante magoado e se sentindo injustiçado, não me chateeí com suas palavras, procurei ser compreensiva e ajudá-lo, tentei manter um diálogo para que ele pelo menos desabafasse:

– “Perdão, mas quem é o senhor?” Perguntei, como se nem desconfiasse de quem se tratava, ao que ele me respondeu:

– “Meu nome é Joaquim e sou o antigo arquivista, a quem você está substituindo.”

Sorri para ele e estendi a mão dizendo:

– “Muito prazer Joaquim, meu nome é Claudice, sei que você está triste por ter perdido o emprego, mas estas coisas acontecem, brevemente você arranjará outro.” Estas palavras o deixaram mais calmo, aí ele pra tentar se explicar falou:

– “Eu fiquei mais chateado porque eles me demitiram sem motivo e logo eu que era tão dedicado.”

Ao ouvir isso fiquei com mais pena dele, pensei que se o ajudasse a descobrir o motivo de sua demissão talvez ele se sentisse melhor, por isso comecei a questioná-lo.

– “Talvez tenha havido um motivo e você não tenha percebido. Vejamos, você tem algum curso na área de Arquivística?” ele me respondeu todo inflamado:

– “Não! E quem precisa de um curso pra manter um arquivo organizado? Eu ainda tentei cursar a disciplina de Arquivística Histórica, mas desisti porque achei-a técnica demais e sem nenhuma teoria.”

Percebi que ele já tinha errado tudo desde o começo, mas não disse-lhe isto, porém tentando dissuadí-lo dessas idéias, disse-lhe:

– “É aí que você se engana, a Arquivística Histórica também tem sua teoria que se relaciona com a metodologia e prática específica relacionada aos arquivos, por isso você precisa de seu embasamento teórico para aprender a maneira correta de trabalhar com arquivos.” Ele ficou tão espantado com estas palavras e me perguntou:

– “Quer dizer que não basta manter os documentos limpos e arrumados?”

Achando engraçada sua ingenuidade respondi-lhe:

– “Claro que não. Existe todo um conjunto de procedimentos básicos que você precisa realizar para organizar um arquivo permanente...” então ele me interrompeu eufórico:

– “Agora eu te peguei sabichona! Lamento lhe informar, mas este arquivo aqui é 'morto' e não permanente, você não sabe nada!

Pacientemente tentei explicar-lhe:

– “Você é quem está fazendo confusão, na Arquivística não se usa a denominação de 'arquivo morto', usamos a denominação de 'arquivo permanente' para designar o arquivo cujo acervo já cumpriu sua função primária, que é aquela para a qual foi produzida e passa a servir apenas para a pesquisa... Me interrompendo de novo ele disse:

– “Eu sei! Para a pesquisa histórica não é?” Sem querer diminuir seu entusiasmo, respondi-lhe:

– “Não só histórica, mas também para a pesquisa de jornalistas, juristas, profissionais em geral e para qualquer cidadão com fins culturais, pessoais ou profissionais.” Ele me perguntou surpreso:

– “Então quer dizer que a Arquivística se relaciona com outras disciplinas além da História?” Sorrindo respondi:

– “Claro, com várias... Direito, Administração, Paleografia, Informática... e por falar em Informática, ainda não vi aqui nenhum tipo de documento eletrônico...” Ele nem me deixou terminar, foi logo falando, muito chateado:

– “Não viu, porque não existe isso de documento eletrônico. O verdadeiro documento tem que está escrito em papel, minha filha!”

Tentando fazê-lo ver a realidade, falei:

– “Não, Joaquim. O papel é apenas um tipo de suporte, hoje já existem os suportes eletrônicos, como o disquete, o cd-Rom, o disco rígido... Você não pode ignorar a revolução da Informática, pois se bem aplicada ela pode ajudar muito em nosso trabalho. Outra coisa, você não deve tratar com tanto descaso uma disciplina como a Arquivística, que tem sua própria especificidade, a qual reside na formação natural e origem administrativa de seus objetos.” Desta vez ele ficou realmente confuso, por isso perguntou:

– “Que objetos? O único objeto da Arquivística não são os “papéis” ou documentos, como você gosta de chamar?”

Eu continuava tentando ajudá-lo, por isso respondi:

– “Não, a Arquivística tem um objeto intelectual que é a informação, e três objetos físicos que são: O arquivo enquanto conjunto documental, o documento enquanto indivíduo e o arquivo como entidade.” Desta vez ele ficou nervoso e me falou bem impaciente:

– “Ou seja, documentos, documentos e documentos, você fica sempre repetindo as mesmas coisas, só que com palavras diferentes, eu acho que você é louca ou então está querendo desconversar, pois faz um tempão que você disse que ia dizer quais são os procedimentos para a organização de um arquivo e até agora não me disse nada.”

Apesar de achar que ele estava me desafiando, continuei a tentar esclarecê-lo:

– “Pois bem, primeiro você tem que conhecer a história, a organização e o funcionamento da instituição produtora do acervo.” Ele me falou desanimado:

– “Mas isso é uma perda de tempo.” Tentando animá-lo falei:

– “Não é, e depois você terá de fazer uma avaliação preliminar da documentação para definir sua destinação. Se você tivesse feito isso, aqueles bilhetinhos de fofoca que você guardou teriam sido descartados. Depois você deve proceder uma higienização da documentação precedida, quando necessário, de desinfestação. Ai você define o quadro de arranjo, classifica os documentos, acondiciona e faz notação, descrição documental, indexação e elabora instrumentos de pesquisa.” Ainda desanimado ele me perguntou:

– “E pra que servem estes instrumentos de pesquisa?” Respondi:

– “Para possibilitar o acesso rápido às informações. Você certamente não fez isso, porque me disseram que só você conseguia achar os documentos requisitados.” Ele bem chateado replicou:

– “Claro que não fiz, nem sei o que é isto. Além disso não precisava, se eu estava trabalhando aqui e sabia como encontrar os documentos, não estava bom assim?”

Eu já começava a me irritar com a teimosia daquele sujeito, por isso disparei:

– “É mesmo? E se você adoecesse? E quando você tirasse férias ou qualquer outro tipo de licença? Tudo ficaria parado durante dias e o arquivo deixaria de cumprir sua principal função, que é dar acesso às informações. Além disso, também percebi que você feriu vários princípios da Arquivística, como por exemplo, o da proveniência, quando tentou organizar os documentos por assunto e não de acordo com quem os produziu. Também feriu neste momento o princípio da organicidade, porque os documentos tem de ser organizados de maneira a refletir a organização administrativa da instituição produtora do acervo documental em questão. Outro princípio ferido foi o da indivisibilidade ou integridade arquivística por adição indevida de documentos alheios ao acervo.” Com estas palavras ele começou a ficar realmente nervoso e me respondeu zangado:

– “É, mas pelo menos eu sou honesto, porque mesmo tendo sido despedido por justa causa, vim aqui hoje só para devolver uns documentos que eu tinha levado para casa sem ninguém saber e, se ninguém sabia, eu nem precisava devolver.”

Aquilo era muita irresponsabilidade, por isso falei muito chocada:

– “Meu Deus! Você também não podia fazer isso!” Com o rosto vermelho de raiva ele respondeu:

– “Já sei, porque fere o princípio não sei-quê. Pois fique sabendo que eu não queria roubar essa porcaria não. Levei pra casa só pra ler mais à vontade porque achei-os interessantes, mas aqui estão eles” e me entregou uma pasta cheia de papéis.

– “Faça bom proveito deles e de seu empreguinho, eu já estou indo, tem mais algum princípio que queira me ensinar, ou já cansou de bancar a sabichona por hoje?”

Apesar de toda essa raiva eu ainda pude lhe responder calmamente:

– “Não quis bancar nada, apenas tentei lhe abrir os olhos para que no futuro não lhe aconteça isso de novo. Mas realmente ainda tenho algo muito importante a lhe dizer: você esqueceu do papel sócio-cultural da tarefa arquivística, pois você devia organizar exposições, conferências e ações educativas junto às escolas com base no acervo guardado aqui, de modo a colaborar com a cultura e o aumento do conhecimento de nossa sociedade. Você também devia ter buscado o aspecto humanitário de suas funções em vez de ter ficado feliz em ficar trancado aqui, tirando a poeira de documentos que só terão utilidade enquanto existirem pessoas para consultá-los.” Ao ouvir estas palavras ele finalmente caiu em si, e falou um pouco triste:

– “É, parece que fiz um monte de tolices.”

Tentando consolá-lo falei:

– “Tudo bem, ninguém nasce sabendo. O importante agora é você se preparar realmente para qualquer profissão que for exercer, pois só os competentes permanecem.” Ele me falou humildemente:

– “Está certo, eu entendi sua mensagem, pelo menos não acho mais que fui injustiçado. De qualquer maneira, o que está feito, está feito, além do mais, recebi uma proposta de emprego irrecusável, para exercer uma função que não requer estudo, teoria ou preparação e ainda vou ganhar bem.”

Perguntei-lhe curiosamente:

– “E qual é esse emprego tão maravilhoso?” Ao que ele me respondeu todo orgulhoso:

– “É para trabalhar no Gran Circo El Dourado, como domador de Leões. A propósito, vou precisar de uma assistente, está interessada?”

– Respondi-lhe rapidamente:

– “Não, obrigada! Ainda prefiro a Arquivística!”

NOTA

1 Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

REFERÊNCIA

BELLOTTTO, Heloísa Liberalli. **Arquivística**: Objetos, Princípios E Rumos. São Paulo: A. A. S. P., 2002.

5

**NO LABORATÓRIO DA SALA DE AULA
OU A EXPERIÊNCIA DE UMA MONITORIA¹**

Aryana Lima Costa²

A maioria dos estudantes, seja de ensino fundamental, médio ou superior, julga que a parte mais significativa do trabalho de seus professores é o momento da sala de aula. O que talvez seja até natural, dado que é este, por muitas vezes, o único momento em que os alunos têm contato com seus 'mestres'. Em algumas circunstâncias, especialmente na universidade, estes chegam a desenvolver relações de amizade com os discentes que extrapolam o ambiente institucional e estendem-se por confraternizações, aniversários, etc. Entretanto, há ainda uma esfera das vidas dos professores e de seu *métier* que é desenrolada quase exclusivamente de maneira solitária. É exatamente aquela correspondente à parte da aula que ocorre fora da sala destinada a isso, ou seja, seu planejamento, sua preparação. Enquanto aluna, é possível afirmar ser quase nula a consciência que os colegas de classe tomam deste momento e, portanto, bastante fácil se pensar que 'aula' se restringe àqueles cinquenta minutos ou uma hora e meia de contato direto entre professores e estudantes.

Com vistas a despertar atenção em seus graduandos para este âmbito mais abrangente na atuação dos professores, as universidades desenvolvem projetos que muitos conhecem por 'monitoria'.

É preciso recuperar o verdadeiro termo que dá nome às experiências de monitoria: elas são, oficialmente, projetos de iniciação à docência, o que significa a inserção do aluno em atividades relacionadas à experiência do ser professor e tudo o que isto acarreta. E, em uma universidade, lugar de onde se trata a monitoria, isto quer dizer a elaboração do programa de uma disciplina, seleção de bibliografia, planejamento e preparação de aulas e atividades avaliativas, acompanhamento dos alunos e reflexão sobre seu desempenho. Oferecer somente um plantão de dúvidas ou simplesmente deixar textos disponíveis para fotocópia é reduzir a importância que uma experiência como essa pode oferecer.

Segundo a resolução que estabelece as normas para a monitoria, são seus objetivos: 1. Contribuir para a melhoria no ensino de graduação; 2. Contribuir para o processo de formação do estudante; 3. Despertar no monitor o interesse pela carreira docente³. O que quer dizer que o projeto de iniciação à docência é necessariamente uma via de duas mãos: além do enriquecimento pessoal e profissional que o monitor adquire com essa oportunidade, existe também a responsabilidade de contribuir para a melhoria do ensino de graduação e, mais diretamente, das disciplinas que o projeto abrange.

Além de exigir mensalmente o envio do relato das atividades exercidas pelo monitor, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), através da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD), organiza anualmente o SID (Seminário de Iniciação à Docência), durante o qual promove palestras referentes ao ensino, à graduação e à monitoria – é quando todos os bolsistas expõem seus projetos através de sessões de pôsteres⁴. Em 2005, a PROGRAD aprovou para a disciplina Introdução ao Estudo da História o projeto de iniciação à docência, intitulado “De um curso de água a outro: transição assistida para o ofício do historiador”, sobre o qual se trata este texto.

O título do projeto foi retirado de um trecho escrito por Fernand Braudel⁵:

Da atividade histórica à atividade didática há como a passagem **de um curso de água a outro...** Atenção: vossa tarefa pedagógica não deve orientar-se por vossas preferências científicas. Insisto. Nosso colega faltaria a todos os seus deveres se falasse a seus alunos apenas de sociedades, de cheques, de preços do trigo. A historiografia atravessou lentamente distintas fases. Ela foi a crônica dos príncipes, a história das batalhas ou o espelho dos eventos políticos; hoje, graças aos esforços de pioneiros audaciosos, ela mergulha nas realidades econômicas e sociais do passado. Essas etapas são como degraus de uma escada que conduz à verdade. Não sacrifiqueis nenhum desses degraus quando estiverdes em companhia dos estudantes... (BRAUDEL, 1989. p. 9–10) (grifos nossos).

Na citação acima e que nos empresta a primeira parte do título do nosso projeto, o historiador Fernand Braudel chama a atenção dos professores para a necessidade de que seus alunos conheçam as várias concepções de história que nortearam a escrita da mesma. Este é, em síntese, o tema tratado pela disciplina Introdução ao Estudo da História. Disciplina ministrada no primeiro semestre do Curso de História e que visa à iniciação do futuro profissional de História na compreensão das formas de produção do conhecimento histórico, ou seja, disciplina eminentemente de teoria da História.

Estas discussões são quase desconhecidas ou insuficientemente trabalhadas no Ensino Médio, e, portanto, os alunos ingressantes no Curso de História sentem uma enorme dificuldade na apreensão das informações e construção dos conhecimentos, visto que é nesta disciplina que eles se deparam, pela primeira vez, com a diferenciação entre a produção do conhecimento histórico e o conhecimento histórico escolar. Em outras palavras: os conhecimentos exigidos a um futuro profissional de história – porque constituinte do seu ofício nas suas dimensões pedagógica e de pesquisa – e os conhecimentos que constituem a educação histórica dos cidadãos brasileiros.

Este choque se traduz, no mais das vezes, em evasão ou reprovação na disciplina. É um momento fundamental de transição. Se bem orientado, resultará, certamente, na formação qualificada do futuro profissional. Se mal assistido, com

certeza, acarretará não só desistências, ou reprovações serão observadas, mas também a dificuldade em compreender o ofício do profissional de história e suas implicações na produção historiográfica, influenciando diretamente no desempenho de outras disciplinas, como Teoria da História, Historiografia Brasileira, Metodologia da Pesquisa Histórica, Arquivística Histórica, entre outras.

Compreender essa “passagem de um curso de água a outro”, no início do Curso de História, será uma preparação fundamental também para, no momento da conclusão da Licenciatura, o formando perceber a “volta” deste “curso de água”, ou seja, o que alguns chamam de transposição didática. Quer dizer, ao professor é obrigatório o saber “traduzir” para os ensinamentos Fundamental e Médio o conhecimento histórico construído na academia.

Por tudo isto, este Projeto teve como objetivo precípua formular, a partir da realidade dos alunos ingressantes no Curso de História, materiais e estratégias didáticas – como parte fundamental da iniciação à docência – tornando os conhecimentos relativos à teoria da História objetos de discussão e compreensão dos alunos de História. Como afirma o Projeto político-pedagógico do nosso Curso:

Adotar essa concepção de história significa introduzir o aluno na reflexão metodológica sobre o ofício do historiador, instruí-los no contato com as fontes, dissolver posturas pré-estabelecidas, suspeita dos modelos universais e das verdades fixas. (UFRN/CCHLA/DEHIS, 2004)

1. CONCEPÇÕES E QUESTÕES

Partimos do entedimento de ensino superior como “(...) a etapa de formação do profissional de história (...), o espaço da produção do conhecimento, no qual ensino e pesquisa são faces de uma mesma moeda”, onde “aprender/ensinar história é produzir conhecimento histórico” (NEVES, 2003). Com isso em mente, deparamo-nos com as seguintes questões: como formar bons profissionais de história quando uma das disciplinas, a que oferece o ponto de partida para tanto (Introdução ao Estudo da História), apresenta índices de reprovação e trancamento acima dos esperados? Ademais, como poderíamos utilizar o projeto de iniciação à docência, do qual esta disciplina atualmente dispõe, com alternativas além do plantão de dúvidas para incrementar e melhorar o trabalho realizado? Daí a proposta que consideramos o diferencial deste projeto, que são os *kits didáticos*, cujo objetivo é proporcionar aos alunos experiências mais concretas de atuação. Aplicar o que lêem e o que discutem em sala a “simulações de situações”, com as quais irão se deparar no ensino ou na pesquisa de História. Não pretendemos simplesmente tornar a disciplina mais fácil de concluir, mas sim tornar mais palpável a teoria e o conhecimento que eles adquirem nas aulas, fortalecendo a formação desses futuros historiadores.

Durante a adoção deste projeto, tanto nos momentos de reflexão e elaboração de idéias quanto nos momentos de execução das práticas, os princípios que nos norteiam são ligados à importância de o ensino de história estar associado a questões concernentes à produção do saber histórico. Não se podem negar as mudanças pelas quais passou o processo de ensino-aprendizagem: em especial, a disciplina de história. “Agora o que se requer é uma identificação entre ensino e pesquisa, entendidos, ambos, como produção do conhecimento histórico” (NEVES, texto não publicado [a]) em oposição à mera transmissão de narrativas praticada anteriormente. Por isso, justificamos a preocupação com a parte pedagógica das aulas com vistas a atingir a meta de uma boa formação de historiadores. Essa preocupação é ainda mais justificada, posto que a turma em que trabalhamos é composta por alunos de ambas as habilitações: licenciatura e bacharelado. É a partir dessa experiência nas carteiras da universidade que eles terão bagagem para seguir seu rumo, seja como professores ou como pesquisadores – que, aliás, entendemos como atividades intrínsecas. Assim como é tarefa do professor não dissociar teoria da prática, é necessário deixar clara aos alunos essa preocupação.

2. METODOLOGIA DO PROJETO

Através de um questionário aplicado a turmas que haviam cursado a disciplina em semestres anteriores, conseguimos apontar algumas dificuldades encontradas pelos alunos. Dentre outras questões de avaliação de desempenho, incluímos “O que representou mais dificuldade na disciplina?” e, majoritariamente, a resposta foi “Textos”, referindo-se aos famosos textos, capítulos de livros, artigos, trabalhados em sala de aula⁶. Atribuímos essa dificuldade ao fato de os alunos não estarem acostumados a um novo método de trabalho/estudo no ensino superior, que requer leitura e interpretação mais aprofundadas, além de, em determinadas ocasiões, fazer-se necessária uma abordagem crítica sobre o que se lê.

Para sondar em que ponto “nossos calouros” se encontravam nesse quesito, a primeira aula do semestre foi elaborada como uma “aula teste”. Foram levados dois textos para a sala. Um que foi ditado e que os alunos deveriam copiar, retirado de uma peça teatral cômica, na qual era encenada uma suposta aula de história:

Às oito e dezessete da manhã de seis de setembro, D. Pedro acordou. Botou sua cueca verde. Há controvérsias a esse respeito. Muitos dizem que ele colocou sua cueca azul. Muitos chegam a afirmar que D. Pedro não usava cueca. Prefiro a cueca verde, seguindo a linha adotada pelos historiadores mineiros, pernambucanos e brasileiros em geral. Tomou chá com limão. Chá de erva de bicho. Chá de erva de bicho! Anotem bem esse ponto! Sem chá de erva de bicho, D. Pedro proclamaria a independência? Pena que D. Pedro não nos possa responder... (...) De qualquer maneira, podemos afirmar que a causa principal da declaração da independência do Brasil é o fato notório de que o Brasil não era independente. Boa tarde! (VIANA FILHO, 1962)

O outro texto entregue aos alunos foi criado a partir de respostas a questões de provas de vestibular. Juntamos as várias respostas em um único texto, o qual introduzimos como “Recentíssimas descobertas feitas por historiadores brasileiros e latino-americanos acerca das diferenças entre os processos de independência das Américas portuguesa e espanhola”, e inventamos nomes de autores e editoras como referência bibliográfica.

Exemplo:

Respostas de vestibular:

- 1) A própria origem do Brasil não é boa, pois nossos ancestrais foram prostitutas, ladrões, estropadores (sic) e bandidos. O quase já vem de uma independência que foi na força e na corrupção;
- 2) De todos os presidentes que o Brasil teve, nenhum deles conseguiu acabar com o quase e quase acabou com o Brasil, enquanto na América Espanhola não aconteceu isso;
- 3) A América Espanhola se opôs as formas impostas pelo sistema que ela mesma participava, enquanto que o Brasil sempre teve uma política econômica de cabresto;
- 4) Sinceramente, não entendi essa pergunta: América Espanhola? Pois para a minha cabeça a Espanha fica na Europa e o continente americano é a chamada América mesmo. Quanto a emancipação no Brasil, foi um passo importante, mas tenho as minhas dúvidas;
- 5) O Brasil é composto de 60% de corruptos, 10% de homens capacitados e conscientes, o restante apenas suja a nação “tudo aqui é bagunça”;
- 6) No Brasil, a mentira e o mau caráter sempre prevalecem em nossos heróis a começar de D. Pedro I, que oficialmente descobriu o nosso país. Mas na verdade todos nós somos conscientes que ele apenas invadiu o território habitado pelos índios;

Texto criado:

Os textos abaixo fazem parte das recentíssimas descobertas históricas e historiográficas realizadas por historiadores brasileiros e latino-americanos. É fundamental que vocês as conheçam como parte do aprendizado dos futuros historiadores que serão.

O texto abaixo se refere aos estudos feitos sobre as diferenças dos processos de independências nas Américas Portuguesa e Espanhola.

“Estudiosos latino-americanos e brasileiros partiram do princípio em suas pesquisas que a América Espanhola se opôs às formas impostas pelo sistema que ela mesma participava, enquanto que o Brasil sempre teve uma política econômica de cabresto, isso se justifica porque a própria origem do Brasil não é boa, pois nossos ancestrais foram prostitutas, ladrões, estropadores e bandidos. O quase já vem de uma independência que foi na força e na corrupção, daí hoje o Brasil ser composto de 60% de corruptos, 10% de homens capacitados e conscientes, o restante apenas suja a nação, “tudo aqui é bagunça”!

No Brasil, a mentira e o mau caráter sempre prevalecem em nossos heróis a começar de D. Pedro I, que oficialmente descobriu o nosso país. Mas na verdade todos nós somos conscientes que ele apenas invadiu o território habitado pelos índios. Aliás, ao contrário da história política do Brasil, a emancipação da América Espanhola começou com a chegada do grande navegador genovês Cristovão Colombo, que aqui chegou e encontrou muitos índios, muitas riquezas e metais preciosos.

(...)

Apesar das pesquisas estarem bem adiantadas ainda há muitas controvérsias entre os historiadores, por exemplo, o eminente professor Dr. Rostofen Airdy da Cunha, da Universidade Católica das Igrejas Organizadas

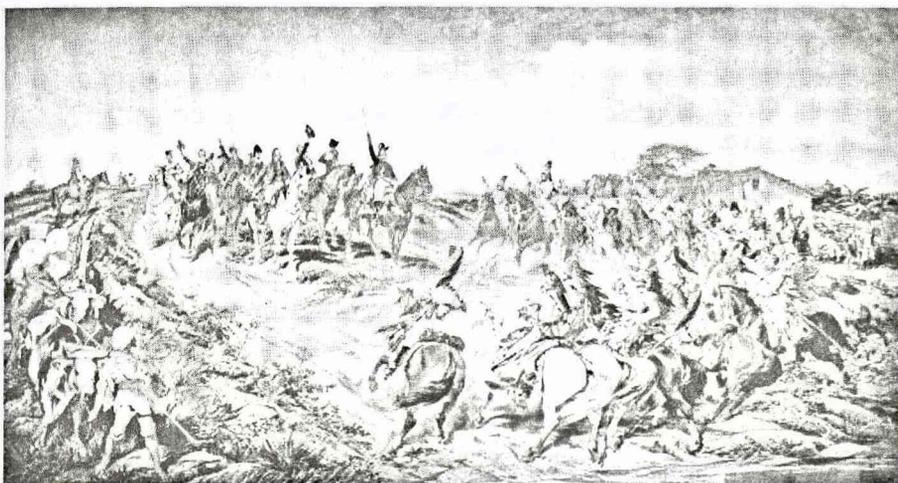
(UniCIO), chamou a atenção de todos pois afirmava não compreender bem a importância do estudo do tema já que como ele disse: "América Espanhola? Pois para a minha cabeça a Espanha fica na Europa e o continente americano é a chamada América mesmo. Quanto a emancipação no Brasil, foi um passo importante, mas tenho as minhas dúvidas".

Os estudos continuam e serão apresentados no X Seminário Nacional sobre a Novíssima História Política, Ideológica, Cultural e Social a se realizar em Pirenópolis (Goiás), em dezembro."

GONZALES, Eutíquio. **Nova e novíssima história das independências no Brasil e em todas as Repúblicas do México para baixo. Estudos de caso.** Guadalajara: Buraco de Cultura. 2006.

A esses textos foi atribuída importância para uma futura avaliação. Até que ponto eles acreditariam naquela anedota? Talvez pela circunstância de se estar iniciando um curso superior, por não se sentirem seguros para questionar o professor, foi necessário que se fizessem algumas indagações a eles para que, enfim, se pronunciassem acerca do texto. Foi uma boa maneira de alertá-los para o espírito que deveriam incorporar dali em diante – o de não só 'ler as letras' de um texto, mas, sobretudo as suas idéias.

Também aplicamos um teste de sondagem a fim de conhecer melhor o perfil da turma com a qual iríamos trabalhar⁷. De posse dessas informações, o trabalho realizado em seguida deu-se abordando um dos objetivos principais do curso: o de compreender categorias fundamentais para o ofício do historiador e para o ensino de História como fato, documento e tempo. É preciso ter esses conceitos bem consolidados para dar prosseguimento a qualquer trabalho sem deficiências.



Independência ou Morte, quadro pintado por Pedro Américo

Para início de semestre, utilizamos o texto que Pedro Américo redigiu em respostas às críticas que recebeu pelo quadro '*Independência ou Morte!*'. Neste texto (OLIVEIRA, 1999), o pintor do quadro presente em praticamente todos os livros didáticos do país começa com a seguinte fala: "É difícil, se não impossível, restaurar mentalmente, e revestir das aparências materiais do real, todas as particularidades de um acontecimento que passou-se há mais de meio século; principalmente quando não nos foi ele transmitido por contemporâneos hábeis na arte de observar e escrever" (o quadro foi pintado em 1888, e a Independência do Brasil ocorreu em 1822). Como se pode perceber por essa citação, o uso deste texto como suporte para uma discussão em sala acerca do ofício do historiador torna-se possível dadas as várias analogias que podemos estabelecer ao trabalho deste. Pedro Américo faz uma (des)construção do quadro e explica as razões por tê-lo feito de uma e não de outra forma, porque escolheu aquele e não outro uniforme, aquela paisagem, aqueles cavalos, como fez para incluir o riacho do Ipiranga, dentre outros. Fala também sobre os métodos que adotou e a pesquisa que empreendeu para tentar ser mais fidedigno ao evento, como, por exemplo, a consulta a Bibliotecas, ao Instituto Histórico, acervos particulares, pessoas contemporâneas da época retratada, retratos do Imperador quando jovem e seus companheiros, desenhos, e de como teve que recorrer ao seu próprio raciocínio e do cálculo mais apurado para as 'situações acidentais'. Ou seja, o pintor justifica o processo e expõe toda a seleção de elementos e fontes que resultou em sua representação de um acontecimento de sessenta e seis anos antes. De maneira semelhante, fazem os historiadores quando retratam e interpretam acontecimentos de cinquenta, cem, mil, cinco mil anos antes. A título de fechamento, foram levadas cópias do próprio quadro de Pedro Américo (AMÉRICO, 1888), a fim de que os alunos tivessem noção sobre a que o autor se referia em seu

texto - e uma versão da pintura em quebra-cabeças para que eles mesmos a construíssem - e outros dois quadros sobre o mesmo tema: um de François-René Moreaux (MOREAUX, 1844) e um outro de Maurício de Sousa (SOUSA, 2002), cujos personagens principais eram os mesmos da Turma da Mônica, a fim de que vissem 'outras versões' para o Grito do Ipiranga.

O cuidado que se teve ao trabalhar o item *atos históricos* foi partir da idéia de que, costumeiramente, nas práticas educativas escolares, “o acontecimento continua sendo sinônimo de fato histórico. Ao fato histórico continua sendo atribuída uma equivalência de acontecimento histórico. Essa naturalização faz com que a distinção teórica e metodológica entre acontecimento e narrativa, distinção já bastante generalizada no campo da pesquisa histórica (...), fique comprometida nas práticas escolares” (SILVEIRA, s.d.) e, se não é feita esta diferença para os alunos, essa idéia tende a se perpetuar ao longo do curso de graduação, idéia que, apesar de não relevante para os não historiadores, é de importância essencial para aqueles que fazem da História seu ofício⁸. Dessa forma, tomamos por base a definição de Langlois e Seignobos⁹ e as referências de E. H. Carr (CARR, 1982) acerca do assunto e buscamos trabalhar em sala de aula uma maneira para que todos os alunos pudessem participar através da divisão do texto em questões atribuídas a cada grupo de alunos para um posterior debate geral.

No tocante ao item tempo, a preocupação era fazer os alunos tomarem consciência das diferentes noções de tempo (geológico, psicológico, etc.), das convenções das periodizações, de como a História pode ser periodizada de outra forma e dos diferentes métodos de mensuração. Além de discussões em sala, lançamos mão das definições nos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de outros textos sobre o assunto, como um trecho retirado do livro *O Tempo na História*, de Whitrow (WHITROW, 1993), no qual eram descritos os complicados métodos romanos de mensuração deste.

Devido à quantidade de alunos em sala, nem sempre é possível que todos participem, por timidez, por não estarem em dia com as leituras ou simplesmente porque o tempo é insuficiente para que todos falem, uma vez que a média é de 50 alunos por turma. Porque a nossa avaliação era contínua, fazer com que todos os alunos tivessem sua vez nas aulas era uma questão que tinha lugar cativo na preparação destas. Por isso, lançamos mão de diferentes dinâmicas de grupo, fugindo do clássico “Fulano, o que você sabe sobre isso?” Para tanto, vale levar fichas coloridas ou marcadores de texto que estabeleçam uma ordem de participação; a elaboração por parte dos próprios alunos de questões sobre o texto e depois a troca entre eles para que eles mesmos respondessem às perguntas dos colegas e, ao final, debatessem-nas; a fragmentação do texto em várias questões pontuais a serem respondidas em trios para que o texto todo fosse compreensível quando as juntássemos em um debate geral, etc.

3. KITS DIDÁTICOS

Desde o início das preparações para o projeto, não houve tempo para elaborar *kits didáticos* voltados aos itens pretendidos. Alguns tópicos foram selecionados enquanto outros tiveram sua vez à medida que se dispunha de tempo. Aqueles trabalhados com *kits* foram os seguintes.

3.1 DOCUMENTOS

Dentre as categorias fundamentais exigidas pela disciplina, o item *documentos* foi trabalhado através de um *kit didático*, um dos pontos orientadores de nosso projeto. Como já foi dito, esses *kits* estão sendo elaborados não no intuito de tornar a disciplina mais fácil, e sim no de fazer com que os alunos percebam e dêem mais concretude aos vários textos que precisam ler - em outras palavras - atribuir mais prática à teoria. A grande maioria dos alunos não teve experiência prévia com fontes; neste caso específico, estamos lidando com documentos, no sentido de lê-los corretamente, extraindo informações. Sendo essa uma habilidade indispensável ao historiador, foi naturalmente uma das preocupações motivadoras de um trabalho especial que provou ter sido eficaz. Trabalhou-se para tornar os alunos aptos a, em princípio, em um exercício que requeria informações específicas, saber identificá-las e daí estabelecer conclusões, preparando-os para uma necessidade posterior que terão quando forem realizar suas pesquisas. É bem verdade que, dadas as condições, em que se dispôs de pouco tempo e um vasto conteúdo, não é possível afirmar que os alunos tornaram-se peritos nesses quesitos, mas ao menos se sabe que o primeiro passo foi dado - ou seja - despertamos neles a idéia do trabalho e cuidado que deverão ter futuramente ao lidar com determinado tipo de fontes, como pensamos que uma disciplina cujo nome é Introdução ao Estudo da História deva fazer.

Este primeiro kit didático era composto de uma nota, retirada do livro “*Datas e Notas para a História da Parahyba*”, sobre um crime que ocorreu na Paraíba em 1801, quando um padre terminou por assassinar uma mulher, e também por uma

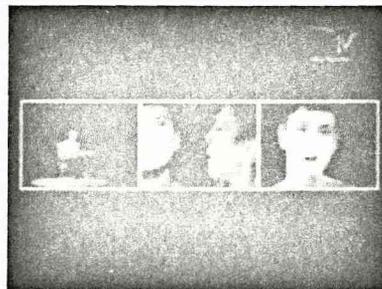
notícia de jornal *online* acerca de um caso recente, já em 2006, em que um famoso ator agrediu fisicamente sua esposa. De posse desses dois documentos, os alunos tiveram que identificar todas as referências disponíveis sobre tempo e espaço em que foram produzidos e, a partir disso, combinado da leitura do texto em geral, indicar as permanências e mudanças sociais, econômicas, culturais, etc. presentes nos textos. Eles podiam recorrer, por exemplo, à linguagem, às referências no texto, a elementos citados, como carro, celular, parda, índio, devassa, etc. O desempenho dos alunos foi abaixo do esperado. Muitos acabaram por cair no discurso de como a violência contra a mulher continua a mesma através dos tempos e deixaram de lado o que se esperava mais especificamente: a identificação dos elementos temporais e espaciais e conseqüente análise dos documentos. A entrega das atividades foi acompanhada do devido *feedback* durante a aula seguinte, na qual tivemos uma ótima oportunidade para mostrar-lhes as questões com as quais os historiadores se aproximam de seus documentos, as “armadilhas” de um vocabulário de outra época, o cuidado ao procurar as datas e o autor do documento, os nomes de lugares que possam ter mudado. Surtiu efeito, pois, na prova, repetimos o exercício, não com os mesmos documentos, mas com anúncios de escravos do século XIX e anúncios de serviços sexuais retirados da seção de classificados de um jornal no século XXI, permanecendo a análise comparativa por meio das referências. Acreditamos que conseguimos êxito no nosso trabalho porque os resultados que obtivemos nas provas nos mostraram que os alunos estavam mais atentos em sua leitura e, portanto, haviam assimilado o objetivo do nosso *kit didático*.

3.2 TRABALHO COM AS FONTES

Quanto ao trabalho com as fontes, nossa preocupação era passar para os alunos o quanto cada historiador poderia chegar a um resultado diferente partindo das mesmas fontes, sem que nessa fala caíssemos no relativismo total. Isto porque mais de um historiador pode abordar as mesmas fontes, no entanto, devido à sua formação, a afinidade a uma determinada corrente de escrita da história, fazer perguntas diferentes e conseqüentemente chegar a respostas diferentes. Para ilustrar isto, em uma aula, entregamos uma cópia de um quadro de Debret para os alunos, a fim de que levassem para casa e pensassem em temas que poderiam pesquisar a partir somente daquela imagem. Na aula seguinte, eles nos expuseram suas idéias: sugeriram temas tanto com recorte temporal, como uma pesquisa sobre a América Portuguesa no século XVI e XVII, quanto com recortes temáticos, como uma pesquisa sobre a alimentação, o vestuário, a relação entre adultos e crianças, os escravos negros, etc. Com isso posto, passamos à exibição do vídeo-clipe da música *Devolva-me*, de Adriana Calcanhotto, que serviu como uma ponte para as discussões em sala.



DEBRET, Jantar no Brasil, 1827.



Devolva-me de Adriana Calcanhotto

A cantora gravou cenas de si mesma executando a música em questão e as enviou para três diretores diferentes, a fim de que as editassem e chegassem, cada um a uma versão final. Quando recebeu os três resultados, Adriana Calcanhotto, ao invés de escolher um só, fez as três versões transcorrerem ao mesmo tempo na tela, que estava, naturalmente, dividida em três. Desta forma, pudemos perceber como mesmas cenas - mesmos eventos – podem ter diferentes resultados – diferentes interpretações. Assim, cremos que deixamos claro para os alunos que a questão não é que cada historiador pode ter uma versão para a História, mas que se parte dos mesmos dados. O que diferencia o resultado é a pergunta que se faz a esses dados, como no exemplo de Percival e do Santo Graal, que só se revelou àquele quando a pergunta correta foi feita¹⁰.

3.3 APLICAÇÃO DA TEORIA

Em uma disciplina como Introdução ao Estudo da História, temos que, na maioria das vezes, os textos utilizados para discussão em sala de aula tratam de descrever, discutir e analisar diferentes correntes historiográficas ao longo do

tempo. Isto quer dizer que estudamos sobre como surgiu a Escola dos Annales, quem foram seus expoentes, em que consistia sua teoria e prática e que temas abordava, mas não frequentemente lemos os textos dos próprios autores pertencentes à Escola. Isto resultava em que, ao se depararem com os textos de um historiador, para ficar no caso da Escola do Annales, de Marc Bloch, por exemplo, os alunos encontravam dificuldades em identificar nele os elementos que o encaixavam nesta corrente, apesar de terem-na estudado.

Encontramos uma oportunidade para tentar sanar este problema ao abordar o marxismo com uma de nossas turmas. Um dos textos de análise foi o capítulo 10 do livro “Sobre História”, de Eric Hobsbawm, intitulado “O que os historiadores devem a Karl Marx?”, no qual o autor discorre sobre extensão da contribuição do marxismo às produções dos historiadores ao longo do século XX e XXI, estando dentre uma das maneiras que os historiadores se serviram do marxismo, o que Hobsbawm chama de “marxismo vulgar” composto por

umas poucas idéias relativamente simples, ainda que vigorosas, que, de um modo ou de outro, foram associadas a Marx e aos movimentos inspirados por seu pensamento, mas que não são necessariamente marxistas, ou que, na forma em que foram mais influentes, não são necessariamente representativas do pensamento maduro de Marx. (HOBSEAWM, 1998, p. 159).

Uma parte deste capítulo de Hobsbawm é dedicada a descrever as características de marxismo vulgar. A seguir, entregamos aos alunos as primeiras páginas do Capítulo I de Formação Histórica do Brasil, de Nelson Werneck Sodré, e solicitamos que os alunos escrevessem um artigo relacionando os dois textos: o de análise historiográfica, de Eric Hobsbawm, e o de interpretação do Brasil, por Sodré, com características do marxismo vulgar descrito por aquele¹¹. Alguns perceberam a relação que queríamos estabelecer e conseguiram concatenar um texto aplicando as características que Hobsbawm descreveu no texto do Sodré. Outros não tiveram êxito na tarefa.

O interessante é realizar este tipo de exercício sempre que possível. Assim o fizemos em atividades avaliativas, nas quais os alunos tinham que identificar, por exemplo, em trechos de Homero e Tucídides, o que foi percebido pelos historiadores posteriores com elementos típicos da historiografia clássica. Finalmente, esta tarefa que fazemos com correntes historiográficas é tão-somente o que os alunos precisam fazer ao longo de todo o seu curso de História. Isto é, deixar de compartimentalizar tanto as disciplinas e perceber o conteúdo de Introdução ao Estudo da História, de Teoria da História, de Historiografia Brasileira em todas as outras disciplinas: História do Brasil, da América, História da Cultura, História Oral, etc. Perceber a teoria aplicada à prática, dado que são indissociáveis.

4. PARA CONCLUIR

O trabalho da monitoria não se resume só à sala de aula. O perfil da turma foi bastante discutido quando nos reuníamos para a elaboração de atividades e correção de provas¹². Pensamos maneiras de incluir todos os alunos nas aulas, discutimos os prós e os contras de certo texto, a relevância atribuída ou não a um conteúdo ou outro, uma auto-reflexão quando nos deparamos com resultados não alcançados pelos alunos. Essa experiência nos bastidores da sala de aula revela-se extremamente fértil para a Iniciação à Docência, posto que provê a reflexão sobre o ensino, aguça a nossa sensibilidade junto aos alunos e dá a medida da responsabilidade que é ministrar aulas.

Estas são experiências relativas a quatro semestres. Cada turma é diferente; a cada semestre, precisamos buscar questões diferentes, atualizando-nos com as discussões, assim como com o momento, e relacionando o conteúdo ao universo dos alunos. Aproveitar o conhecimento que eles já trazem, para juntos, refiná-lo.

A monitoria proporcionou uma gama de atividades. Foi possível participar de encontros e apresentar o trabalho que vem sendo feito. Desta forma, entrando em contato com outros trabalhos, angariamos também novas idéias para o nosso projeto. Foi a partir da monitoria que a minha monografia de final de curso ganhou forma. Nossas experiências foram apresentadas no 1º Seminário Interdisciplinar em História e Educação, promovido pela Universidade Federal do Espírito Santo em 2006; no XXIV Simpósio Nacional de História da Associação Nacional de História em São Leopoldo, RS, em 2007, além de vários outros encontros regionais em Sergipe, Pernambuco e em nosso estado.

Esta área sobre ensino de História e formação de docentes ainda precisa ser mais bem explorada dada a importância que tem. E a discussão que propomos com o nosso projeto constitui-se, por sua vez, em uma frente dentro desta (formação de docentes): qual seja, a discussão da prática do ensino nas instituições de nível superior.

NOTAS

¹ Este texto contém alguns trechos do texto já publicado nos Anais do II Encontro Regional de História da ANPUH/RN intitulado: De um curso d'água a outro: a transição assistida para o ofício do historiador.

² Graduada em História (Licenciatura Plena e Bacharelado) pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente mestranda do programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal da Paraíba.

³ Resolução nº 013/2006 – CONSEPE, de 14 de março de 2006.

⁴ *Sessões de pôsteres* é uma atividade específica dentro do Seminário de Iniciação a Docência. Consiste na exposição de banners sintetizando os objetivos, metodologia e resultados alcançados por cada projeto aprovado pela Pró-Reitoria de Graduação.

⁵ Todo o trecho em itálico a seguir foi escrito por aquela que viria a ser a coordenadora do projeto, Prof^a Dra. Margarida Dias de Oliveira (DEHIS/CCHLA/UFRN), e faz parte da proposta enviada à PROGRAD/UFRN e aprovada em abril de 2005.

⁶ O questionário foi realizado no segundo semestre de 2005. As questões incluíam: Em que período você concluiu a disciplina? Como concluiu a disciplina (aprovado por média, 4ª prova, trancamento, reprovação por média ou por falta)? Como você avalia seu desempenho na disciplina (ótimo, bom, regular, ruim)? O que representou mais dificuldade (metodologia, textos, professor, trabalhos, provas, outros)? Houve algo que facilitasse a aprendizagem (metodologia, textos, professor, trabalhos, atividade, outros)? Você sugeriria alguma mudança na disciplina (metodologia, textos, professor, trabalhos, provas, outros)? Ao todo, 58 alunos responderam às perguntas. A maioria foi aprovada por média, considerou seu desempenho bom, apontou os textos como elemento de mais dificuldade e as atividades, como facilitadoras da aprendizagem. As sugestões de mudança indicaram a metodologia na maioria dos casos.

⁷ O teste incluiu perguntas como: qual a idade, onde moravam, se trabalhavam (em caso afirmativo, quantas horas por dia), quantas horas empreendiam nos estudos por dia, o que faziam em seu tempo livre, por que escolheram História e como a definiam, o que esperavam do curso e o que a universidade representava para eles. A faixa etária da maioria era de 18 a 21 anos. Eram pessoas que não trabalhavam, escolheram História porque gostavam, esperavam que o curso lhes fornecesse um conhecimento crítico, e a universidade representava um novo desafio a ser conquistado.

⁸ Um exemplo de acontecimento foi Getúlio Vargas ocupar a presidência do Brasil em 1930. O fato histórico seriam as interpretações produzidas pelos historiadores com base neste acontecimento.

⁹ “Não há fatos históricos, tal como existem fatos químicos. O mesmo fato é ou deixa de ser histórico segundo a maneira por que é conhecido. O que existe são processos de conhecimento histórico. Uma sessão do Senado é um fato de observação direta para quem a ela assiste; torna-se histórica para quem a estude nos anais. A erupção do Vesúvio no tempo de Plínio é um fato geológico conhecido historicamente. O caráter histórico não está nos fatos, mas no modo pelo qual estes são conhecidos”. (LANGLOIS, C. et Seignobos, C. 1946, nota 34).

¹⁰ “(...) Será preciso, para tanto retirar de cena os édipos que trazem as boas respostas e tornar-se Percival, o único Cavaleiro da Távola Redonda que conseguiu chegar ao Santo Graal e faze-lo revelar-se aos homens. Ao contrário da Esfinge, que molestava os homens com a pergunta enigmática, o Santo Graal ocultava-se, aguardando a pergunta correta que o revelaria. 'O que é o Graal', 'como é', 'onde está'? Estas eram as questões formuladas pelos Cavaleiros; nenhum acertou. Só Percival. A propósito, a pergunta correta, que só ele soube colocar, foi: 'a quem serve o Graal?'" (NEVES, Artigo não publicado [b]).

¹¹ Dentre as características que apontamos em Sodré, está a tentativa de enquadramento da história no Brasil no modelo de escravidão – feudalismo – capitalismo – revolução como se fossem etapas pelas quais todas as sociedades tivessem que passar para se chegar ao comunismo, o que se constitui em uma das críticas que Hobsbawm faz. Por associarmos Sodré ao marxismo vulgar, não quer dizer que desqualificamos seu trabalho (dado o sentido pejorativo que o termo vulgar pode transmitir).

¹² Vale ressaltar que a participação dos monitores na correção de provas dava-se sob acompanhamento da coordenadora do projeto. Uma vez que a avaliação é elemento fundamental no exercício da docência, a inserção dos monitores neste processo não é algo absurdo. Mas, em momento algum, monitores podem corrigir provas em lugar do coordenador. Uma lista completa de atividades que não podem ser exercidas pelos bolsistas sem orientação do coordenador encontra-se em: http://www.prograd.ufrn.br/conteudo/documentos/resolucoes/resolucao_013_2006_programa_de_monitoria.pdf.

REFERÊNCIAS

AMÉRICO, Pedro. **Independência ou Morte!** 7,60 x 4,15 m, 1888. Museu Paulista – USP. Fotografia de José Rosael.

BRAUDEL, Fernand. Citado por AYMARD, Maurice. Braudel ensina história. In: BRAUDEL, Fernand. **Gramática das Civilizações**. São Paulo: Martins Fontes, 1989. (Coleção O homem e a história) p. 9-10.

CARR, E. H. **Que é História?** 3ª ed., RJ: Paz e Terra, 1982.

DEBRET, Jean-Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

LANGLOIS, C. et SEIGNOBOS, C. **Introdução aos Estudos Históricos**. São Paulo: Renascença, 1946. Nota 34.

MOREAUX, François-René. **Proclamação da Independência**. 2,44 x 3,83 m, 1844. Museu Imperial de Petrópolis. Fotografia de Rômulo Fialdini.

NEVES, Joana. **Reflexões sobre o ensino de história**: discussão de algumas proposições de Jacques Le Goff. In: História e Ensino v. 9 p. 157-170, Londrina: Editora da UEL, 2003.

NEVES, Joana. **O Ofício do historiador**: entre as fontes, a narrativa e o quadro de giz. Artigo não publicado (a).

NEVES, Joana. **Leitura Complementar 2**. Artigo não publicado (b).

OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles e MATTOS, Cláudia Valladão de. (orgs.) **O Brado do Ipiranga**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Museu Paulista da Universidade de São Paulo, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **História e ensino**: acontecimento e narrativa, acontecimentos e narrativas. Artigo não publicado.

SOUSA, Maurício de. **História em quadrões**. São Paulo: Globo, 2002.

UFRN/CCHLA/DEHIS. **Projeto Político-pedagógico do Curso de História**. Natal, 2004.

VIANA FILHO, Oduvaldo. **O Auto dos 99%**. São Paulo: Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes, 1962.

WHITROW, G. J. **O Tempo na História**. RJ: Jorge Zahar, 1993.

6

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA E O PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (MONITORIA): A PERSPECTIVA DE UMA EXPERIÊNCIA

João Maurício Gomes Neto¹

“Foi em Diamantina
Onde nasceu JK
Que a Princesa Leopoldina
Arresolveu se casá
Mas Chica da Silva
Tinha outros pretendentes
E obrigou a princesa
A se casar com Tiradentes”

Stanislaw Ponte Preta (Sérgio Porto) – *Samba do Crioulo Doido*

1. A GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA NA UFRN

O presente texto constitui-se numa reflexão concernente a algumas experiências que vivenciei enquanto graduando em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), entre os anos de 2003 e 2007. Neste sentido, procuro demonstrar qual a percepção que tinha do curso antes e depois de egresso; indago sobre o que é formar um profissional em História nessa Universidade; abordo a relação ensino-pesquisa nesse processo e, por fim, discuto a importância que teve na minha formação profissional a participação como monitor em projetos vinculados ao Programa de Iniciação à Docência da Pró-Reitoria de Graduação da UFRN.

Para tanto, procuro problematizar algumas questões, tais como: que especificidades e habilidades se devem desenvolver ao longo da graduação de forma a concluí-la, estando habilitado a atuar profissionalmente de maneira satisfatória? Como esse debate tem tomado forma ao longo curso?

Em texto datado de 1957, Maria Emília Viotti da Costa alertava que “O professor a quem falta plena consciência do que pretende ensinar é como um barco desgovernado que não sabe onde irá aportar. Seu ensino sofre a deficiência, a insegurança da falta de um objetivo” (COSTA, 1957, p. 117). Minha experiência na graduação em História pela UFRN foi, em certa medida, uma espécie de materialização da metáfora do barco desgovernado referenciada acima. Neste percurso, estive freqüentemente desorientado, sobressaltado diante das minhas dúvidas e incerto frente ao significado e à responsabilidade que me reserva a carreira profissional que escolhi.

Entre no curso de graduação em História da UFRN no ano de 2003, na última turma que não precisou optar, já no processo seletivo (vestibular), entre a licenciatura ou o bacharelado na área², uma vez que as duas habitações eram oferecidas concomitantemente. Assim, concluída a graduação, seria um bacharel-licenciado em História.

Aquela época, recém chegado à Universidade, não tinha uma percepção consistente do que significava ser um graduando em História, ou melhor, qual a especificidade desse profissional. Não havia sequer pensado sobre como se forma um profissional nesse campo do conhecimento, até ser surpreendido pela pergunta “impertinente” de um colega de outra área sobre, afinal, o que fazíamos no curso; se apenas víamos com um volume acentuadamente mais expressivo de leituras aquilo que já tínhamos estudando durante o Ensino Fundamental e Médio via livro didático, ou seja, se seria uma espécie de Ensino Médio “melhorado”. Tal indagação me deixou meio aturdido, afinal, o raciocínio era mais que lógico, beirava a obviedade: se uma graduação se caracterizasse simplesmente pelo aumento na quantidade de leituras sobre temas determinados, por que entrar na Universidade? Por que fazer graduação em História? Não bastava, então, comprar livros especializados, freqüentar bibliotecas?³

O mais complicado, no entanto, foi descobrir que também compartilhava dessa dúvida. E mais: parte dos meus colegas e até docentes do curso vivenciavam esse dilema, pois não havia uma tomada clara de posição em relação a essa questão. Isto se evidenciava, por exemplo, nos programas das disciplinas e nas reações dos colegas frente aos diferentes “estilos” e concepções do que deveria balizar a formação de um profissional da área.

Em parte, a estrutura curricular do curso acabava potencializando tais indefinições ou ambigüidades, uma vez que era dividida entre as chamadas “disciplinas de Conteúdo” (Pré-História, História Antiga, História da Idade Média, História Moderna, História Contemporânea, História da América, Brasil Colônia, Brasil Monárquico e Brasil República, História do Rio Grande do Norte), as de “Educação” (Psicologia da Educação, Organização da Educação Brasileira, Técnicas de Áudio e Vídeo, Didática e Prática de Ensino) e as de Pesquisa, Teoria e Metodologia da História (Introdução ao Estudo da História, Metodologia da Pesquisa História, Teoria da História, Pesquisa Histórica).

As experiências vivenciadas nessas disciplinas, ao longo da graduação, acabaram por demonstrar que tanto os docentes quanto os discentes não tinham um consenso sobre qual deveria ser o perfil das mesmas. Assim, as chamadas “disciplinas de Conteúdo”, normalmente, eram encaradas como o fórum no qual seriam apresentados e/ou discutidos os processos históricos; as “disciplinas de Educação”, responsáveis pela formação do licenciado; enquanto as de Pesquisa, Teoria e Metodologia da História estariam mais voltadas – embora não exclusivamente – para a formação do bacharel.

O objetivo de apresentar essas informações aqui não é o de questionar a estruturação curricular do curso, mas a tentativa de esboçar uma leitura de como ela era interpretada e efetivada por alunos e professores. Neste sentido, gostaria de frisar as discussões sobre as “disciplinas de Conteúdo”, pois era sobre a “identidade” delas que surgiam as maiores indagações.

No tocante à percepção dos docentes quanto ao perfil a ser adotado nessas disciplinas, as condições para comentá-las não são muito favoráveis nem efetivamente seguras, pois, particularmente, nunca conversei direta e/ou formalmente com eles a respeito da temática. Mesmo assim, uma leitura é possível se comparadas as propostas por eles elaboradas para cada uma delas, bem como a maneira segundo a qual essas propostas eram levadas a cabo. Analisando por esse prisma, é possível identificar basicamente dois caminhos: um que via nas aulas o momento para aprofundar leituras e discussões sobre processos históricos (hegemônico) e outro, menos comum, que tratava mais de como foi construído – e como se constrói – conhecimento histórico.

Entre os alunos, esses dois caminhos geravam discussões interessantes, embora o foco não fosse direcionado. Ou seja, discutia-se a maneira como determinado professor montava a disciplina, mas não ligava isso diretamente à discussão sobre o perfil que uma graduação em História deveria ter. Discutiam questões concernentes ao tema, mas não se dando conta de que estavam discutindo também a própria formação. Aqui, é válido ressaltar, parto da premissa de que algum objetivo é vislumbrado com o referido curso, caso contrário, o que justificaria sua criação e manutenção pela Universidade?

Em conversas de que fui partícipe e em outras que acompanhei como ouvinte, era normal os alunos estranharem as raras oportunidades em que o conhecimento histórico – e não os processos históricos – era alvo de debate. Assim, ouvia-se logo alguém questionar: mas o que isso tem a ver com o Brasil Republicano? Quando vamos estudar o que foi o Governo Vargas? O A15?... Onde estão os conteúdos?⁴

A cobrança não ficava a cargo somente dos alunos. Alguns professores, ao lecionar, por exemplo, História Contemporânea e ao mencionar determinados eventos ocorridos num período anterior, completavam: não precisarei me deter nessa discussão, pois certamente vocês estudaram este assunto em História Moderna⁵, não é mesmo?

Assim, permanecia o impasse: o que significa realmente formar um bacharel-licenciado em História na UFRN? Qual o perfil de uma graduação em nossa área? Afinal, devemos aprofundar as discussões sobre os processos históricos ou por meio do trabalho com as fontes, buscar entender e aprender como se produz conhecimento histórico?

A ausência de consenso e reflexões sistematizadas sobre o perfil do profissional de História formado pela UFRN⁶ ultrapassa os limites da academia e acaba se reproduzindo em outras instâncias; uma delas são os concursos que selecionam os profissionais que irão atuar em sala de aula.

Recentemente, fiz dois concursos para professor de História em duas cidades do interior do Estado e pude, para meu descontentamento, confirmar essa percepção. A discussão referente à necessidade da formulação de questionamentos que privilegiassem a capacidade de pensar historicamente, de concatenar idéias, de fugir ao determinismo da reprodução de datas, fatos e personagens de maneira aleatória, descontextualizada, privilegiando tão-somente a memorização destes, estava totalmente ausente das provas que selecionariam os futuros professores de História. O que se exigia dos candidatos era basicamente sua capacidade para decorar fatos, eventos, datas, personagens, como se esse profissional fosse uma espécie de enciclopédia ambulante com capacidade inesgotável de memorização.

Concordo que, no estudo da História, faz-se necessário saber o quando e o onde, para, só então, partir às análises dos eventos, ou seja, a busca dos porquês. Emília Viotti da Costa⁷ já enfrentava tal discussão com discernimento no final da década de 1950, ao abordar a importância dos materiais didáticos no ensino de História no antigo Curso Secundário, atual Ensino Médio. À época, também alertava para não se cair no extremo oposto e construir, em nome da renovação, uma História desprovida de sujeitos e sua atuação no tempo e no espaço.

Atualmente, diante do repúdio da história episódica, do tipo crônica, são os professores, muitas vezes tentados a cair no extremo oposto: antes era enumeração cansativa de datas e nomes, hoje, é a ausência completa de datas. É o professor que não situa os acontecimentos no tempo e no espaço e que acaba por apresentar um

panorama completamente deturpado da história. É preciso não esquecer que a história não existe fora do tempo e que a noção cronológica é fundamental para compreensão histórica. Um aluno que fala em Universidades no século VII, que imagina a invasão dos árabes no Mediterrâneo, contemporânea de Augusto, que se refere aos sumérios como contemporâneos dos cartagineses, comete erros fundamentais. (COSTA, 1960, p. 67-68)

As ponderações de Emília Viotti da Costa remetem-nos no entanto, às discussões sobre os objetivos do ensino de História para o atual Ensino Médio e, neste sentido, faz-se necessário retomar a discussão anterior, qual seja, as habilidades e conhecimentos que têm se exigido dos profissionais de História postulantes a uma vaga na rede pública de ensino.

Os conhecimentos e habilidades exigidos de quem se candidatou a uma vaga nos concursos mencionados foi somente responder a uma prova com questões de múltipla escolha, demasiadamente mal elaborada, sendo a capacidade para memorar os eventos clássicos da historiografia ocidental a única habilidade requerida; uma prova de que todo bom aluno que acabara de prestar vestibular para qualquer área ou curso o faria sem grandes dificuldades, bastando, para isso, fazer bom uso da memória. É neste ponto que se pergunta: esse aluno, simplesmente por ser capaz de memorar fatos concernentes ao estudo da História, estaria apto a assumir uma sala de aula? Que utilidade tem, então, um curso de História? Quatro, cinco anos de graduação representam, finalmente, o quê? É tudo uma ilusão?

Neste aspecto, nossos leitores devem estar se perguntando o que isso tem a ver com a formação do profissional em História, pois a seleção do referido concurso não foi feita pela UFRN, muito menos pelo Departamento de História (DEHIS) dessa Universidade. Eu, particularmente, diria que tudo, uma vez que são os profissionais formados por ela que vão atuar na área e ocupar esses espaços, inclusive elaborando provas para esses concursos. Assim, a concepção de História compartilhada por eles refletir-se-á nas suas atuações em sala de aula, e serão os alunos formados pelos graduados que a UFRN habilitou para entrarem no mercado de trabalho que pleitearão vagas nesta mesma universidade. Não seria o caso de refletirmos – docentes e discentes – sobre nossas práticas e a vinculação delas com os bacharéis e licenciados formados pelo DEHIS? É basicamente isso que, em tom de alerta, Ildeu Moreira Correia nos convida a fazer:

[...] a sociedade atual está a exigir a formação de indivíduos que assumam, ao mesmo tempo, como cidadãos e como profissionais capazes de pensar a realidade existente a as respectivas áreas de conhecimento e de ação. Esses indivíduos certamente terão melhores condições para enfrentar, crítica e responsabilmente, a sociedade na qual vivem e atuam como cidadãos e profissionais, bem como no mundo do trabalho. Não se trata, pois, de preparar alunos para a vida social, de treiná-los para o mundo do trabalho, mas para compreenderem essas realidades em sua concretude, historicidade e complexidade e para recriá-las, produzindo novas formas de existência social. (CORREIA, 1993: 67).

2. A EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Quando escolhi o curso de História, não tinha o exato discernimento sobre como seria minha formação, mas sabia que o campo de atuação profissional seria essencialmente a sala de aula. À época, já estava cômico das implicações de minha escolha, haja vista esta não ser uma profissão valorizada no atual contexto brasileiro, enfrentando problemas estruturais gravíssimos. No entanto, o que foi me afligindo com o passar do tempo era o fato de não identificar entre docentes e discentes um diálogo direcionado à prática desses futuros profissionais, que, salvo raras exceções, terão na sala de aula seu ambiente de trabalho.

Se, por um lado, não há consenso formado no curso sobre o perfil que deve ter os profissionais que são nele – ou por ele – formados, essa discussão ficava ainda mais complexa quando avaliada pelo viés da licenciatura, isto é, quando a questão passa a ser o ensino, pois, quase invariavelmente, professores e alunos imaginam que a responsabilidade pela formação do licenciado é exclusivamente das disciplinas oferecidas pelo Departamento de Educação.

Isto gera situações um tanto delicadas a partir do momento em que o graduando passa a enfrentar a realidade da sala de aula. Nas “disciplinas de conteúdo”, por exemplo, os textos de vários historiadores (brasileiros, franceses, ingleses, espanhóis, estadunidenses, entre outros) que abordavam os processos históricos deixavam fora de cena um elemento básico, qual seja: as abordagens fomentadas por esses historiadores podem ser incorporadas na prática docente do profissional de História? Em caso afirmativo, de que maneira esse diálogo poderia ser estabelecido? Em outros termos, a questão colocada era a seguinte: como o conhecimento construído na graduação e direcionado à formação do profissional em História dialoga com o conhecimento histórico-escolar, este um direito do cidadão?

Como discussões dessa alçada raramente ocorriam, restam poucas alternativas aos bacharéis-licenciados em formação ou recém formados, uma delas – notadamente a mais comum – é recorrer ao livro didático, a “tábua de salvação” de todo professor desorientado, ou “desgovernado”, sem rumo, parafraseando Emília Viotti da Costa.

A consulta ao Projeto Político-Pedagógico do curso e aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio⁸ transformou minhas dúvidas em incertezas, pois os conhecimentos e habilidades exigidos dos profissionais de História arrolados naqueles, além de amplos, em grande medida, passavam ao largo das discussões presentes do cotidiano da graduação que vivenciava: evitar a mera transmissão de conhecimentos para construí-lo numa relação de cooperação e aprendizado mútuo entre professor e aluno; ser inventivo e criativo na elaboração e utilização de materiais didáticos; fazer uso de tecnologias audiovisuais como suporte à prática didática; saber vincular na prática pedagógica os conteúdos da ciência de referência; atentar para a realidade sociocultural dos discentes, respeitando suas individualidades; promover a interdisciplinaridade entre a História e as demais disciplinas integrantes da grade curricular nos vários níveis de ensino; aliar ensino e pesquisa como atividades indissociáveis à prática docente; fomentar critérios de avaliação capazes de detectar satisfatoriamente o desempenho (avanços e retrocessos) dos discentes no decorrer da disciplina, de maneira a elucidar habilidades e competências adquiridas nesse processo⁹.

Conforme se observa, as habilidades e responsabilidades exigidas dos graduados serão múltiplas, mas, na prática, salvo raras exceções, as quais, infelizmente, só confirmavam a regra, não identifiquei discussões no sentido de contemplá-las no transcorrer do curso. Os debates travados durante as “disciplinas de Educação”, embora importantes, não sanavam o grande dilema vivenciado pelos graduandos: como o conhecimento histórico construído ao longo do curso, seja nas “disciplinas de Conteúdo” seja nas de Pesquisa, Teorias e Metodologia da História, dialogavam com a formação do licenciado?

É neste ponto que situo a experiência como monitor frente ao o Programa de Iniciação à Docência da PROGRAD/UFRN. Meu primeiro contato com o Programa deu-se no segundo semestre em 2005, embora tenha sido muito breve, durando pouco mais de um mês, quando saí para viver outra experiência também importante em minha trajetória enquanto graduando¹⁰.

Na época, ainda não entendia exatamente qual o objetivo do Programa, mesmo delineado com bastante clareza nos objetivos do Projeto¹¹. Basicamente, imaginava se tratar de uma espécie de auxílio ao professor durante as aulas. Isto em parte devia-se ao fato de minhas inquietações serem incipientes, efetivamente ainda não pensava de maneira sistemática sobre os sentidos e as implicações de minha escolha profissional. Foi a vivência no curso e a consciência das limitações que me cerceavam enquanto futuro docente que me levaram a refletir cada vez mais sobre minha futura atuação profissional e, por tabela, de que forma eu estava sendo preparado para enfrentar essa realidade.

De semestre em semestre, o curso passava, e, cotidianamente, percebia-me refém do caminhar apressado do tempo, o que aumentava minhas angústias. Desgovernado pelas dúvidas, passei a buscar um porto seguro onde pudesse atracar, mas essa busca só se intensificou mesmo depois da metade do curso, quando, angustiado, perguntava-me sobre qual seria minha postura em sala de aula, sobretudo porque o Estágio Supervisionado Obrigatório aproximava-se. Neste período, as incertezas tornaram-se mais freqüentes, e pude perceber que a indagação aparentemente “despretensiosa” de meu colega referente ao que fazia um graduando na minha área tinha todo sentido, uma vez que a dúvida dele era compartilhada por mim e expressa nas atitudes de grande parcela de meus companheiros de graduação e, em certa medida, também na dos professores do Departamento.

Durante o primeiro semestre de 2007, tive outra oportunidade de participar de um Projeto de Iniciação à Docência¹². Mais amadurecido pela persistência das inquietações, foi uma experiência bastante proveitosa, sobretudo porque ocorreu concomitantemente com a atividade do Estágio Supervisionado Obrigatório. Ao contrário de 2005, quando nem minhas dúvidas eram bem claras, agora, se não tinha respostas para elas, ao menos, já sabia quais eram e podia trabalhar para minimizá-las.

Os objetivos do Programa de Iniciação à Docência (Monitoria) estavam explicitados com clareza no Edital 01/2007-PROGRAD¹³, que instituía o referido Programa. Eram eles: *a) contribuir para a melhoria do ensino na graduação; b) contribuir para o processo de formação do estudante; c) despertar no monitor o interesse pela carreira docente.*

Centrado em atingir esses objetivos, o desenvolvimento das atividades e das estratégias de atuação na Monitoria mostraram-se bem mais complexos e relevantes do que a idéia que fazia do Programa em 2005, quando vivenciei uma espécie experiência “relâmpago”, já mencionada. Agora, mais do que nunca, os objetivos delineados pelo Programa mostravam-se coerentes para mim, pois, em certa medida, indicavam caminhos para possíveis respostas às minhas inquietações.

No transcorrer dessa nova experiência, pude perceber que participar de um Projeto de Iniciação à Docência não se resumia a um auxílio eventual e coadjuvante nas atividades docentes da coordenadora do projeto, pelo contrário: indicava discutir o próprio sentido da docência na nossa graduação; pensar os objetivos das disciplinas e sua relação com o Projeto Político-Pedagógico do curso; ler e indicar textos para serem discutidos tanto com a coordenadora do projeto quanto com os discentes que cursariam as disciplinas¹⁴; participar da discussão nas aulas; elaborar estratégias e os critérios de avaliação a serem observados; avaliar, juntamente com a coordenadora o desempenho dos alunos, bem como a maneira segundo a qual direcionávamos as discussões, de forma a perceber se os objetivos delineados quando do planejamento das disciplinas estavam sendo efetivamente alcançados e, por fim, refletirmos sobre nossas práticas¹⁵, algo que, em certa medida, procurei expressar ao longo deste texto.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões suscitadas até agora estão longe de serem consensuais. Todavia, não é necessariamente a ausência de consenso o mais preocupante, mas a quase inexistência de um debate efetivo entre docentes e discentes do curso de História desta Universidade em torno da temática aqui abordada.

Neste sentido, participar do Projeto de Iniciação à Docência foi decisivo para que discutisse mais a fundo essas questões e refletisse sobre minha trajetória no curso de maneira geral e na Monitoria, em específico. Isto, no entanto, é privilégio de um grupo reduzido de indivíduos frente a um universo imensamente maior daqueles que por motivos variados, não passarão por tal experiência. Por isso, penso ser este mais um motivo para que essas discussões sejam suscitadas constantemente durante a formação desses profissionais.

É evidente que atuar em projetos como esses e/ou ainda fomentar um debate constante sobre as questões aqui suscitadas no decorrer da graduação não oferece aos futuros profissionais em História plena segurança no exercício de suas atividades. Existirão lacunas que só a aprendizagem cotidiana, a experiência do dia-a-dia da profissão pode suprir. Outras, nem assim. Uma das lições mais significativas que absorvi tanto na Monitoria quanto no Estágio Supervisionado Obrigatório foi que cada aula é um momento único, singular e marcada pelo signo da imprevisibilidade, pois por mais que a escola, a sala, os alunos e o professor sejam os mesmos, cada encontro será sempre um novo encontro e, portanto, uma nova realidade. São os chamados “saberes práticos da profissão”¹⁶ e sobre estes, o diálogo estabelecido por Selva Guimarães Fonseca com Tardif, Lessard e Lechaye é bem elucidativo e vai ao encontro das questões suscitadas neste no que se refere aos imprevistos que se fazem presentes no cotidiano da prática docente.

Ele, então, desenvolve habilidades pessoais, tais como capacidade de improvisação, macetes, gestos, atitudes e estilos que lhe possibilitam vencer as barreiras e construir uma maneira própria de ensinar. Estas habilidades formam os “habitus”, isto é, disposições adquiridas na e pela prática real, ou “personalidade profissional”, que expressam um saber-fazer profissionais e pessoais, validados pelo trabalho cotidiano. (FONSECA apud TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1997, p. 23)

Outro elemento importante para o qual faz-se necessário está sempre atento é que a aula que planejamos como perfeita para nós pode não ter significado algum para nossos alunos; daí a necessidade de pensar durante o planejamento não só o que e como, mas também a quem vamos ensinar.

Por fim, vale ressaltar que participar de experiências tão ricas como as que procurei discutir no decorrer deste relato depende de alguns fatores, a exemplo do real envolvimento do coordenador com seu projeto e sobretudo, de como o graduando encara suas atribuições. Muitas questões continuam latentes, permanecem em aberto, a espera de respostas, e ainda me deixam feito “barco desgovernado”. Algumas delas é possível que eu nem consiga dirimi-las com o tempo, outras, só os percalços do dia-a-dia na sala de aula se encarregarão de suplantá-las. Todavia, o oceano de incertezas já não parece tão hostil, o mar de dúvidas já se mostra menos inóspito e até já consigo ver resquícios de horizonte azul por traz de tanta penumbra. Sei que os portos onde atracarei, se encontrá-los, nunca serão totalmente seguros. Um navegante por mais experiente que seja, nunca conhecerá todo o oceano e assim, as surpresas – umas agradáveis, outras nem tanto – sempre se farão presentes, felizmente.

NOTAS

¹ Graduado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN, bolsista dos Projetos de Iniciação à Docência intitulados “Arquivos e o ofício do profissional de História” e “O que a memória guardou: conhecimentos teórico-práticos da cultura material no exercício da docência do profissional de História”, coordenados pela Prof^a Dr^a Margarida Maria Dias de Oliveira, e mestrando em História no PPGH/UFRN.

² O novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Curso de História entrou em vigor a partir de 2004. Foi elaborado visando a atender tanto a algumas exigências do Ministério da Educação (MEC) quanto às demandas que se apresentavam internamente, frente à realidade cotidiana do curso e uma inserção social mais ativa durante a formação de seus profissionais. Uma das mudanças mais notáveis *a priori* foi a separação entre a licenciatura e o bacharelado. Até então, os graduandos precisariam cursar as duas habilitações para se formarem, e, com as mudanças delineadas no novo PPP, desde 2004, o vestibulando deve optar por uma das duas. Uma boa discussão sobre essas alterações e algumas das implicações que elas trouxeram é apresentada em COSTA, Aryana Lima. **O curso de História da UFRN e o Projeto Político-Pedagógico de 2004:** discutindo a formação de um profissional. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel-licenciado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, UFRN, Natal, 2007. (Digitado).

³ Faça neste uma provocação. É evidente que não trato aqui do caráter simbólico conferido por uma graduação, como, por exemplo, o diploma conferido ao seu término, cuja finalidade é permitir que o formado possa atuar legalmente no mercado de trabalho, algo impensado ou não permitido para autodidatas.

⁴ A disciplina e eventos históricos mencionados neste são aleatórios e meramente ilustrativos e, como tais, devem ser tomados apenas à guisa de exemplo.

⁵ Ver nota “3”.

⁶ Não ignoro a existência de outros Cursos de História no Estado, tanto em Universidades Públicas como em Instituições Privadas. Todavia, conforme é o objetivo desta reflexão, detenho-me exclusivamente na experiência vivenciada nesta Universidade.

⁷ Certamente, existem discussões e bibliografias mais atualizadas que abordam essa temática. O motivo de trazer aqui uma produção da década de 60 do século passado é antes uma provocação, de maneira a demonstrar como questões aparentemente novas nas discussões sobre ensino de História têm sido debatidas desde antanho, algo que, em certa medida, evidencia também nossa inabilidade para enfrentar e solucionar essas lacunas.

⁸ A escolha desses documentos não foi casual: escolhi o Projeto Político-Pedagógico pelo fato de fornecer as bases sobre as quais deve se pautar a formação dos profissionais em História da UFRN, ao passo que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram escolhidos porque direcionam a atuação desses profissionais quando de sua entrada no mercado de trabalho, destacadamente no sistema educacional público.

⁹ Cito aqui um breve resumo dos objetivos descritos nos documentos mencionados. Vale a ressalva de que nem todos os objetivos descritos neles foram citados, mas considero que estes ora apresentados são já suficientes para expressar a amplitude que os envolve.

¹⁰ Saí da monitoria para ser bolsista de Iniciação Científica. Neste sentido, fui muito feliz, participando de projetos vinculados tanto ao ensino quanto à pesquisa.

¹¹ Participei do Projeto Intitulado “Arquivos e o ofício do profissional de História”, coordenado pela Prof^a Dr^a Margarida Maria Dias de Oliveira, o qual tinha como objetivos: “Discutir as relações entre arquivos e produção do conhecimento histórico e sua dimensão pedagógica; contribuir para a formação de profissionais docentes sensíveis a reunir teoria e prática no ensino das disciplinas que promovam o diálogo entre fontes e produção do conhecimento histórico; demonstrar caminhos teóricos e metodológicos para trabalhar com fontes e construção do conhecimento histórico.”

¹² Dessa vez, fui monitor do Projeto intitulado “O que a memória guardou: conhecimentos teórico-práticos da cultura material no exercício da docência do profissional de História”, também coordenado pela Prof^a Dr^a Margarida Maria Dias de Oliveira.

¹³ Para consultar o Edital 01/2007-PROGRAD, de 01 de março de 2007 na íntegra, acesse: http://www.prograd.ufrn.br/conteudo/documentos/editais/edital_n_01__2007__recebimento_de_projetos_de_ensino.pdf

¹⁴ O projeto de Iniciação à Docência, intitulado “O que a memória guardou: conhecimentos teórico-práticos da cultura material no exercício da docência do profissional de História” contemplava duas disciplinas: Arquivística Histórica e Memória e Patrimônio Histórico.

¹⁵ É importante ressaltar que todas as etapas da disciplina, desde o planejamento, passando pela execução até a avaliação das atividades propostas, eram discutidas, elaboradas e desenvolvidas junto com a Coordenadora do Projeto.

¹⁶ A respeito dos saberes necessários aos docentes, ao fazer uma revisão bibliográfica concernente à temática, Selva Guimarães Fonseca identifica e apresenta elementos relevantes ao debate, situando-os em quatro esferas: “O conhecimento específico da disciplina [...], os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, métodos e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência”. (FONSECA, 1997, p. 22).

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais**: história. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 1998. (5a à 8a séries)
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- COELHO, Ildeu Moreira. Ensino de graduação e currículo. **Revista Universidade e Sociedade**. Ano III. Nº 5. ANDES – SN: São Paulo, Julho de 1993.
- COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino de História no curso secundário. In: **Revista de História**, Vol. XXIX, São Paulo: USP, 1957.
- COSTA, Emília Viotti da. O material didático no ensino de História no curso secundário. In: **Revista de Pedagogia**, Vol. X, São Paulo, USP, 1959.
- COSTA, Emília Viotti da. Sugestões para melhoria do ensino de História no curso secundário. In: **Revista de Pedagogia**, Ano Sexto, Vol. VI, 11/12, 1960.
- COSTA, Emília Viotti da. O problema da motivação no ensino de História. In: **Revista de Pedagogia**, Vol. XIII, São Paulo, USP, 1963.
- DE SORDI, Mara Regina Lemes. Avaliação da aprendizagem. In VEIGA, Ilma Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs). **Pedagogia Universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000.
- FONSECA, Selva Guimarães. História Oral e vida de professores. In _____. FONSECA, Selva Guimarães. **Ser professor no Brasil**: História Oral de vida. Campinas: Papirus, 1997. p. 21-43. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)
- MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.
- NEVES, Joana. Como se estuda História. In: **Revista de Ciências Humanas**. João Pessoa, UFPB/CCHLA, 1980, trimestral, Ano 2, nº 4.
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Licenciado em História, Bacharel em História, Historiador**: desafios e perspectivas em torno de um profissional. Revista Eletrônica História Hoje. (online). Disponível em: <http://www.anpuh.uepg.br/historia-hoje/vol1n4/licenciado.ht>. Data de acesso: 23 jan. 2008
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Arquivos e o ofício do profissional de História**. Projeto de Iniciação a Docência (Monitoria), 2005
- OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **O que a memória guardou**: conhecimentos teórico-práticos da cultura material no exercício da docência do profissional de História. Projeto de Iniciação a Docência (Monitoria), 2007
- PROGRAD. **Edital 01/2007-PROGRAD**, de 01 de março de 2007. Disponível em: http://www.prograd.ufrn.br/conteudo/documentos/editais/edital_n_01__2007__recebimento_de_projetos_de_ensino.pdf. Data de acesso: 13 fev. 2008.
- SCHIMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004. (Pensamento e magistério).
- UFRN/CCHLA/DEHIS. **Projeto Político-pedagógico do Curso de História**. Natal, 2004.

7

**AVALIAR COMO PARTE DO SABER DOCENTE:
DESAFIOS E APRENDIZAGENS NO COMPONENTE CURRICULAR
*MEMÓRIA E PATRIMÔNIO HISTÓRICO***

Ana Maria do Nascimento Moura¹

Pretendemos aqui relatar uma experiência de iniciação à docência, tomando por base o desempenho dos alunos nas avaliações da disciplina Memória e Patrimônio Histórico, oferecida pelo departamento de História da UFRN no semestre 2007.2, refletindo sobre as dificuldades para a formação do profissional de História nesta instituição e pensando alguns aspectos da prática docente. Dessa forma, esperamos contribuir com as discussões sobre o ensino na graduação de História e avaliar a importância dessa experiência de monitoria na formação dos graduandos.

Quando me candidatei a bolsista de iniciação à docência do projeto “O que a memória guardou (Conhecimentos teórico-práticos da cultura material no exercício da docência do profissional de História)”², tinha muitas idéias do que poderia fazer se aprovada. Já tinha experiências de participação voluntária em outros projetos na universidade e esperava que, como os demais, este me desse a oportunidade de me envolver mais com o curso, aprofundar meus conhecimentos sobre o ofício do profissional de História e me auxiliar sobremaneira na vinculação entre a teoria e a prática, os estudos e a realidade. Além disso, eu poderia influir positivamente na formação de novos alunos em disciplinas consideradas pelo próprio Projeto Político-pedagógico do curso como fundamentais para a nossa formação – Arquivística Histórica e Memória e Patrimônio Histórico – tendo este documento afirmado: “(...) cumpre ao curso de História possibilitar ao graduando familiarizar-se minimamente com os debates acerca do conhecimento histórico, da construção do fato, dos mecanismos seletivos e classificatórios que intervêm na escolha das fontes, e sua repercussão social, na medida em que o historiador opera uma seleção de quem são os grupos dignos de figurar como personagens da história, de terem, assim, sua memória sublinhada ou confrontada com outras memórias”.

Contudo, minhas expectativas mais fortes eram em relação à docência. O projeto em questão definia como principal objetivo “fomentar o interesse pela docência – tanto para o monitor – como para a comunidade de estudantes (bacharelandos e licenciandos de História) a que ele atinge”. Eu ansiava, pois, compreender melhor as dificuldades há muito comentadas do trabalho do professor, participar do planejamento, da avaliação e acompanhar as aulas. Este processo de planejamento – constantemente re-elaborado – e a avaliação – bastante elucidativa sobre os alunos – mostraram-se ainda mais fascinantes e complexos do que o esperado, sendo este o motivo de eu tê-los selecionado como objeto principal deste texto.

Será necessário antes falar um pouco sobre a disciplina ministrada neste semestre – Memória e Patrimônio Histórico – e como a planejamos inicialmente. A disciplina é parte do currículo obrigatório para a habilitação no bacharelado em História e complementar para a habilitação na licenciatura, sendo oferecida para a turma de 2º período, ou seja, ainda no primeiro ano de curso. No programa da disciplina, estabelecemos como objetivos: oferecer aos alunos elementos para o entendimento das relações entre memórias, patrimônios e histórias; proporcionar aos alunos a compreensão dos processos históricos de produção do patrimônio, em âmbito nacional e local; compreender o papel do profissional da História nos “lugares de memórias”. Mas o que isso significa?

No nosso cotidiano, é comum estabelecermos uma relação entre memória e história que bastante se diferencia daquela trabalhada no meio científico: são conceitos freqüentemente entendidos como equivalentes. Ao profissional de História, no entanto, é essencial perceber suas proximidades e oposições; não apenas dimensionar suas características produtivas diferenciadas – da História como resultado de procedimentos teórico-metodológicos sobre documentos e da Memória como fenômeno cotidiano, mas também problematizar a memória através da operação historiográfica³. O patrimônio, feito para lembrar ou consagrado *a posteriori* como tal, interfere na dialética da memória à medida que dita o que deve ser lembrado, sendo, pois, expressão da memória de um grupo. Para além de tal relação, no entanto, pretendemos a construção de uma História que se apropria dos bens patrimoniais, ora como fontes para produção de novos conhecimentos, ora como objetos da mediação do profissional para transmissão dos conhecimentos – em ambos os casos, há a sua desconstrução, tornando-se objeto de uma análise crítica.

Assim, compreender o processo histórico de produção do patrimônio significa entender como determinados valores se sobrepuseram a outros, entender por que alguns bens foram institucionalizados e outros, não; assim como perceber por que alguns bens não institucionalizados apresentam uma dimensão significativa maior para determinados grupos. Enfim, observar, inclusive, que a materialidade não contém intrinsecamente seu significado, mas que este é atribuído a ela.

Por fim, é necessário entender o papel do profissional de História diante desse conjunto de bens, manifestações e narrativas que expressam a memória de grupos sociais diferentes. É preciso conhecer e criar novas possibilidades de atuação, para além da pesquisa acadêmica e do ensino formal – e mesmo nestes.

Note-se que, já na definição dos objetivos, procuramos nos distanciar de uma concepção de educação dita tradicional, cuja finalidade é tão somente transmitir informações, na qual “toma-se como pressuposto que a competência profissional é grandeza que cresce diretamente proporcional ao volume de informações recebidas, em detrimento do grau de profundidade necessário para transformar essas informações em conhecimentos significativos e, por conseguinte, duradouros” (DE SORDI, 2000). Em contraposição a isso, o que buscamos é uma formação cognitiva; ou seja, ao final do semestre, esperamos que os alunos, além das informações apreendidas, tenham desenvolvido habilidades para trabalhá-las, compreendido conceitos, adquirido instrumentos para o desempenho do seu ofício.

Para tanto, nossa metodologia (também exposta no programa da disciplina) pressupunha um estudante ativo, participativo nas aulas, sujeito do processo de aprendizagem. Maria Regina Lemes De Sordi enfatiza a necessidade da participação do aluno neste processo:

Como participantes legítimos do processo de ensino-aprendizagem, devem ser escutados em suas expectativas, em suas contribuições acumuladas, pelo simples fato de possuir história própria e histórias a contar. Devem ser acolhidos em suas carências e estimulados em suas curiosidades. Devem ser respeitados na gestão do tempo pessoal que gastam para aprender significativamente, para compartilhar, depois, no coletivo, o prazer das descobertas e dos erros cometidos para saber mais e sempre. (DE SORDI, 2000)

Assim também, a avaliação foi definida como contínua, variando ao longo do semestre, sem excluir a avaliação escrita individual, mas trabalhando outras habilidades e conhecimentos além dela. Esta avaliação escrita – que convençamos chamar avaliação de encerramento – seria realizada ao fim de cada unidade e corresponderia a 50% da nota, sendo o restante a média das diversas atividades trabalhadas. Esse processo avaliativo, além de nos permitir observar o desempenho do aluno não só num determinado momento, mas durante todo o semestre, tinha uma função maior do que julgar, medir as competências dos estudantes: nos auxiliava a perceber as dificuldades e procurar solucioná-las, afinal, é inerente a ele o caráter diagnóstico (NEVES, 1980).

A turma começou efetivamente com 24 alunos, sendo 18 de bacharelado, 5 de licenciatura e 1 de um curso de graduação de outra área. Mais importante ainda, como percebemos durante o decorrer da disciplina, é observar que, entre eles, 18 alunos estavam ainda no primeiro ano do curso. Isso significa alguns desafios para serem superados: eles completaram recentemente o Ensino Médio, em geral, num processo educativo tradicional – de acumulação de informações – no qual precisavam mostrar os conhecimentos adquiridos apenas em uma prova, estando prontos para reproduzir o mesmo comportamento no Ensino Superior.

Por outro lado, há ainda o que Joana Neves chamou de “problema da defasagem entre as exigências do curso e o ‘nível’ dos alunos” (NEVES, 1980, p.87). Esta última dificuldade, enfrentada pelos alunos no início do curso, permanece, muitas vezes, durante toda a graduação, sem que o Departamento, no seu conjunto de professores, atente para a busca de soluções e até mesmo sem os alunos terem a percepção da necessidade das mesmas. A questão aqui colocada é que os estudantes do primeiro ano de graduação, paralelamente às demais atividades requisitadas, precisam aprender a estudar e compreender o caráter de sua nova formação – científica e profissional. Tamanha é essa questão, que Ildeu Moreira Coelho apresenta-nos o seguinte quadro da graduação:

Especialização crescente e patológica, fragmentação do saber e do ensino e dogmatismo de verdade pronta e acabada caminham juntas. [...] Desconhecendo o projeto do curso que fazem – inclusive porque na maior parte das vezes este simplesmente não tem um projeto explícito – não sabendo para onde caminham e entrando em contato com um saber ‘solto’, separado em partes e apresentado como pronto e acabado, os alunos geralmente não vêem sentido no que fazem, se desinteressam pelo estudo e freqüentemente o abandonam. (COELHO, 1993, p. 68)

De acordo com nossos objetivos e nossa já explicitada concepção de educação, definimos o conteúdo das unidades em alguns temas que detalharemos melhor posteriormente, sendo explorada, na primeira unidade, a relação entre memória e patrimônio; na segunda, a preservação do patrimônio cultural no Brasil e, por fim, o patrimônio potiguar.

Iniciamos o semestre com esse planejamento e as expectativas apresentadas em relação à turma. Mas seriam principalmente as observações feitas a partir das atividades avaliativas que iriam nos direcionar na condução da disciplina.

1. DAS EXPECTATIVAS À REALIDADE: OS DESAFIOS DE ENSINAR, APRENDER E AVALIAR

Se pretendíamos que os alunos compreendessem o processo de construção da memória e do bem patrimonial como tal, seria necessário partir de suas próprias concepções de História, Memória e Patrimônio, para melhor definir o

caminho a seguir. Para tanto, iniciamos a primeira aula distribuindo algumas reportagens que estimulassem a discussão sobre os temas. Uma delas era sobre a casa do falecido coquista potiguar Chico Antônio, muito visitada por alunos e “doutores”, mas que não tinha importância para o neto, pois estava muito deteriorada⁴. As demais tratavam sobre o concurso para escolher as 7 maravilhas do Rio Grande do Norte⁵.

Após ler as reportagens individualmente, os alunos começaram a passar para o grupo suas impressões. Em geral, a opinião da turma era que o neto de Chico Antônio era muito desinformado – “um ignorante” – pois não reconhecia a casa de seu avô como patrimônio (como lhe diziam os doutores) e não entendia por que tantos alunos iam visitá-la. Quanto às outras, consideraram o concurso muito importante para mostrar o que temos de valor no estado, principalmente em contraposição a Pernambuco, mas destacavam como problema a ignorância da população, que não sabia o que deveria ser preservado. Uma aluna manifestou claramente o entendimento de que é responsabilidade do historiador esclarecer essa população e mostrar o “verdadeiro valor” do patrimônio (na sua opinião, o valor histórico, relacionado à idade do bem) – opinião aparentemente compartilhada pela turma. Apenas um aluno achou importante colocar como essa noção era relativa, notando que o neto de Chico Antônio tinha referenciais diferentes dos especialistas.

Observamos, então, que a turma iniciou a disciplina sem noções problematizadas e dinâmicas da relação entre História, Memória e Patrimônio, entendendo que o bem patrimonial continha em si o seu valor, sem perceber como este era atribuído àquele. Para eles, a importância da disciplina é que poderiam conhecer os patrimônios, especialmente norte-rio-grandenses, para informar e conscientizar essa população.

Vamos nos deter um pouco mais na primeira unidade, visto que esta foi o período destinado ao melhor conhecimento da turma e ao trabalho destas noções. Ao diagnosticar essa forte concepção de um patrimônio estático e verdadeiro, assim como de uma população inculta que deveria receber dos profissionais de História o conhecimento, começamos a definir a compreensão da (des)construção desses conceitos como objetivo maior dessa disciplina. Dessa forma, nós, monitores, íamos pensando nossa própria formação: se os historiadores não têm o hábito de pensar sua prática, como afirma John Lewis Gaddis⁶, a iniciação à docência é uma experiência que torna isso imprescindível. Notamos ser necessário aos alunos, futuros profissionais de História, que entendessem como os valores são atribuídos a um bem, em outras palavras, qual o processo que sacraliza o patrimônio e o define como tal. Era fundamental que eles percebessem que os bens podem e devem ter significados diversos para grupos culturais diferentes. Enfim, era preciso alcançar a complexidade da dialética da lembrança e do esquecimento, da relação da memória com o poder, com a coesão social e com a História.

Seguimos, então, explorando as características da memória e a subjetividade do valor do patrimônio, com vídeo, texto e aulas expositivas, duas das quais nos centramos em traçar o desenvolvimento do conceito de patrimônio e políticas a ele relacionadas. Algumas atividades foram essenciais na busca e avaliação da construção desses conhecimentos, sobre as quais falaremos a seguir.

Para o nosso sexto encontro, foi requisitado dos alunos um objeto que representasse patrimônio para eles. A explicação do porquê do objeto constituir-se como patrimônio deveria articular-se com a discussão do texto “Memória e Identidade Social”, de Michael Pollak⁷, e com o vídeo “Morro da Conceição... da D. Iria, do S. João, da D. Alzira, da D. Maria Amélia, do S. Chapéu, da D. Duda, da D. Amida, do S. Feijão...”⁸. De modo geral, os alunos apresentaram objetos pessoais que consideravam patrimônio por causa de suas memórias de família ou de infância; embora alguns tenham associado também ao fato de o objeto ser antigo. Apenas um aluno, que levou uma imagem do Forte dos Reis Magos, não estabeleceu relação alguma entre o objeto levado à sala de aula, o que considerava patrimônio para si próprio e suas memórias.

Esta atividade foi bastante significativa, pois, a partir dela, os alunos começaram a perceber a relação entre memória e patrimônio, além de ampliarem a idéia do que pode ser considerado bem patrimonial. Era uma percepção ainda inicial, não houve sistematização das informações; além disso, poucos alunos fizeram relação com o vídeo, e nenhum discutiu o texto. No entanto, as noções trabalhadas com o objeto, a idéia de atribuir o valor de patrimônio a um bem pessoal, mostraram-se bastante importantes, na medida que preparava o aluno para a elaboração dos conceitos que deveria compreender ao longo da disciplina. Entretanto, essas novas concepções e a supervalorização do patrimônio edificado não são, como perceberíamos mais tarde, excludentes.

No final da unidade, a turma foi dividida em seis grupos, e cada um ficou responsável por um conjunto de cartas patrimoniais⁹. Eles deveriam explicar por meio de painéis estas cartas, sendo possível visualizar, ao final de todas as apresentações, um quadro geral das políticas patrimoniais no mundo e como elas funcionam. Além do conhecimento sobre estas políticas, esperávamos que eles percebessem a peculiaridade de cada época e produtor. Quanto a esta tarefa, não podemos afirmar que obtivemos o mesmo êxito da anterior: 54% da turma obteve notas abaixo de 7,0, sendo 6,7 a média geral na atividade.

O principal problema na exposição dos trabalhos foi a ausência da contextualização do documento, o que é particularmente preocupante no curso de História. A inobservância dos produtores, dos locais e das datas em que foram elaboradas as cartas compromete, decerto, todo o trabalho, pois se desconsidera, então, a historicidade dos documentos, as questões que lhe deram origem, os interesses que o permeiam. É um problema, então, na leitura das fontes, etapa essencial no ofício do historiador. Depois de discutirmos estas perspectivas, os alunos começaram a se preocupar em citar as datas de criação do documento estudado, embora não discorressem mais sobre o significado de ele ser escrito em tal período. Portanto, de maneira geral, a exposição consistiu numa repetição das recomendações contidas nas cartas patrimoniais, sem nem ao menos serem explicados os princípios e conceitos presentes. Além disso, notamos, mais uma vez, algumas noções problemáticas, como a idéia de que um patrimônio tem um valor absoluto e de que é histórico o que é antigo.

Entretanto, é curioso notar que outras dificuldades influíram significativamente no desenvolvimento dos trabalhos. Cada conjunto de cartas possuía o mesmo tema, sendo grande a potencialidade de um trabalho de comparação entre elas, o que não foi feito por nenhum grupo. Visualmente, apenas um grupo conseguiu produzir um bom painel, que fosse realmente auto-explicativo, com as figuras e textos bem articulados, contendo os elementos essenciais. A exposição oral fora bastante resumida, a argumentação, pouco utilizada, e o recurso visual era quase sempre esquecido na parede, sem conexão com o que se estava falando.

Antes de discorrermos mais sobre as conseqüências desses problemas, analisemos a última avaliação da primeira unidade: uma prova escrita individualmente em sala. Com ela, esperávamos avaliar as habilidades e conhecimentos adquiridos pelos alunos durante toda a unidade. A prova era dividida em três blocos, de cada um dos quais os alunos deveriam responder a uma questão à sua escolha: o primeiro tratava das características da memória, seus elementos constituintes e sua relação com a identidade social, seguindo principalmente o estudado com o texto de Michael Pollak; o segundo referia-se às cartas patrimoniais, no qual deveriam escolher a questão que mais se adequava ao documento trabalhado anteriormente pelo grupo; o terceiro dizia respeito às aulas expositivas sobre a “evolução do conceito de patrimônio”, questionando sobre as diferentes concepções de patrimônio e monumento em períodos distintos. A avaliação foi pensada para perceber a capacidade que os alunos têm de fazer relações entre os conteúdos estudados e outras situações, muitas das questões consistindo em comparações com trechos de obras ainda não lidas em sala.

O resultado foi semelhante ao da atividade anterior e ainda mais esclarecedor: a média geral obtida foi 6,3, e 30% da turma foi avaliada com notas menores do que 5,0. Quanto ao primeiro bloco, cujas notas tiveram média de 2,5 (o valor máximo era 4,0), os maiores problemas consistiram em reconhecer os elementos constituintes da memória (acontecimentos, personagens e lugares), fazer relações entre os textos e as situações e, principalmente, construir um texto no sentido de argumentar e explicar as mesmas. Desse modo, não se conseguia estabelecer uma relação entre memória e patrimônio.

No bloco 2 (valor 3,0), a média obtida foi um pouco melhor – 2,3, mas observamos novamente a ausência de explicação sobre os princípios e conceitos, sendo as respostas muitas vezes bastante genéricas, apesar de o mesmo conteúdo ter sido intensamente trabalhado com outra atividade.

O último bloco, de valor máximo também de 3 pontos, teve média de 1,5 com o maior número de respostas que não obtiveram nota alguma, pois não continham qualquer relação com o esperado, as respostas certas estavam sempre incompletas e mostravam uma grande dificuldade de distinguir as concepções de patrimônio e os bens que eram considerados dignos de preservação em períodos distintos. Neste último, também aparecem mais claramente idéias implícitas nos demais resultados: como a de que pequenos bens – como fotografias, vídeos e gravações – poderiam significar patrimônio para alguns, mas existiam grandes monumentos considerados patrimônio para todos; ou de que a oficialização de um bem como patrimônio é sempre consensual (inclusive, entre as gerações), sugerindo que esses valores podem ser a-históricos.

Novamente, percebemos dificuldades mais gerais. O motivo de os resultados consistirem em notas tão baixas foi principalmente a dificuldade de construção dos textos. Embora as respostas tivessem elementos – palavras e frases isoladas – que poderiam satisfazer a questão, elas não estavam articuladas no texto de modo a fazerem sentido, não existia uma argumentação que justificasse as respostas, e estas, quando não continham nenhum equívoco, eram demasiado insuficientes: os textos eram freqüentemente confusos.

Não podemos nos esquecer de citar que a turma de alunos em questão, provavelmente devido ao número reduzido de estudantes, era sempre muito atenta às aulas, e parte dela participava assiduamente nos debates, de modo que não podemos deduzir que os maus resultados obtidos ao final da unidade foram uma conseqüência da falta de interesse deles.

Nesse caso, cabia a nós – monitores e docente – refletir sobre os problemas encontrados e tentar solucioná-los para um melhor aproveitamento no restante do semestre.

A ausência de problematização dos conceitos de História e Memória, a falta de percepção do significado da atribuição do valor de patrimônio a um bem e a dificuldade na interpretação de documentos como monumentos¹⁰ (ou seja, como expressões de memórias) eram problemas esperados, já que se tratava de uma turma ainda no primeiro ano do curso. A disciplina deveria possibilitar o entendimento dessas relações, chamar atenção para essas construções e habilitá-los, assim como as outras disciplinas do curso, para leitura das fontes. Mas por que as atividades realizadas não alcançaram o objetivo?

É interessante lembrarmos o que avaliamos a partir da discussão no primeiro dia de aula como objetivo dos alunos ao se matricularem na disciplina: conhecer o patrimônio potiguar para deixar informada a população¹¹. Note-se que, *a priori*, os alunos não estavam interessados em adquirir novas habilidades para sua formação profissional, mas sim novas informações – consequência daquela concepção de educação enraizada na nossa sociedade, de que estudar é tão somente acumular conhecimentos. Isso explica, em parte, por que, desde o início do semestre, as atividades foram eficientes no sentido de ampliar suas concepções de patrimônio (especialmente, a apresentação de objetos pessoais), mas não em desconstruir conceitos já estabelecidos, pois estes não estavam postos à prova pelos alunos.

Entretanto, nenhuma metodologia utilizada na disciplina poderia ter sido totalmente eficiente, já que utilizamos vídeos, textos e atividades que pressupunham uma certa habilidade mais desenvolvida dos alunos para interpretações e relações. Havia não somente uma dificuldade em reconhecer a historicidade dos documentos, mas uma própria deficiência na qualidade da leitura – ou seja, na passagem de uma “leitura parafrástica” para uma “leitura polissêmica” (VEIGA, 1991, p. 68). Eles pareciam estar preparados para absorver idéias, contidas nos textos, e não refletir sobre elas; daí a dificuldade de explicar seus enunciados, de desenvolver um texto argumentativo e coeso. Isso faz ainda mais sentido se lembrarmos que os piores resultados da avaliação final deram-se no terceiro bloco – sobre um conteúdo explorado em aulas expositivas, sem a utilização de textos – quando apareceram diversas respostas que nem sequer se aproximavam do esperado, pois não tinham base para repetir palavras. Além disso, os painéis demonstravam também a falta de hábito dos alunos de articular textos e figuras com sua exposição oral, a dificuldade de expressarem seus conhecimentos.

O problema já tão conhecido dessa má formação dos alunos universitários torna-se extremamente complexo, à medida que nos coloca entre dois caminhos difíceis de conciliar: podemos manter o nível de uma disciplina de graduação para que se atinjam as complexas habilidades esperadas na mesma, mas isso não acontece se os alunos não conseguem executar atividades mais iniciais; ou podemos planejar a disciplina no sentido de desenvolver essas competências básicas, considerando-as prioritárias para o curso. Ora, mas se não podemos formá-los sem as habilidades de leituras, comparações, construções e exposições, tampouco poderemos considerá-los profissionais de História sem que estes compreendam as complexas relações entre memória, história, disputas de poder e preservação do patrimônio. Nesta perspectiva, mantivemos o planejamento inicial, mas com a certeza de que deveríamos encontrar estratégias para estimular esse aprendizado.

Na segunda unidade, foram trabalhados os seguintes temas: a construção de uma memória e identidade nacional; a presidência de Rodrigo de Melo Franco no IPHAN; memórias subterrâneas; a experiência do Centro Nacional de Referência Cultural (CNRC) e as inovações no conceito de patrimônio; a redemocratização e a redefinição do conceito de patrimônio e as experiências e documentos mais recentes sobre preservação do patrimônio. Diferente do que ocorreu na primeira unidade, embora acompanhados por outros recursos, todos os temas foram trabalhados com textos, e estes deveriam ser discutidos com a professora em sala.

Trabalhamos o estudo do texto na perspectiva de que este é, como afirma Joana Neves,

material intermediário [grifo no original] que vai aparelhar o aluno intelectualmente para desempenhar tarefas de estudos específicos como: participar ativamente da aula, de discussões em grupos, de seminários, de debates ou realizar exercícios como: esquematizar, analisar, sintetizar, criticar etc. (Op. Cit; p. 77).

Entretanto, a participação da turma durante o semestre – mesmo sendo avisada que seria avaliada durante a discussão – foi muito fraca, freqüentemente pela falta de leitura do texto. Em geral, apenas três a cinco alunos participavam numa aula, e muitas das intervenções careciam de análises mais elaboradas.

Diante disto, começamos a refletir uma forma de estimular a participação dos estudantes e a leitura dos textos. Dois encontros foram reservados para ver um vídeo¹², cuja discussão deveria estar articulada com o texto “Memória, esquecimento e silêncio”, de Michael Pollak¹³. Isso resultou num aumento significativo da participação da turma e da qualidade da mesma. Ao discutir o tema “a experiência do CNRC e as inovações no conceito de patrimônio”, levamos

algumas tabelas com dados importantes sobre o conjunto patrimonial instituído no Brasil para os alunos analisarem, o que também causou agitação e interesse.

Esses estímulos mostraram-se importantes e deram bons resultados, contudo, é importante nos indagarmos sobre a necessidade constante de usá-los, já que trabalhar somente os textos não estava sendo proveitoso. Ora, é essencial para qualquer aluno de graduação – e evidentemente o estudante de História não prescinde disso – realizar as suas leituras disciplinarmente e saber interpretar os textos de sua área, identificar as idéias principais e os argumentos que as sustentam. Certamente, uma disciplina como a que está em questão, que trabalha diretamente, entre outras coisas, os conhecimentos sobre a cultura material, deve se valer de outros recursos e outros objetos de estudo além das leituras textuais. Contudo, as leituras, assim como os trabalhos com documentos escritos, não podem ser descartados, e as dificuldades dos alunos nesse sentido não podem ser ignoradas. Detemo-nos novamente em problemas básicos de formação dos estudantes.

A avaliação final desta unidade consistiu na produção de um texto individual sobre a preservação do patrimônio cultural no Brasil, mas, desta vez, o trabalho seria realizado em casa. Dessa forma, os alunos teriam mais tempo para reler os textos, identificar suas idéias principais e, quando preciso, possibilidade de reconstruir sua redação. Isso era ao mesmo tempo necessário, dadas as dificuldades que já apontamos, como importante para o desenvolvimento das competências básicas que discutimos aqui. Percebemos, então, que, ao final de dois terços do semestre, a turma tinha feito uma evolução significativa e começava a alcançar os objetivos esperados: a média da turma foi 7,6, e, num total de 18 alunos, 45% obtiveram notas entre 9,0 e 10,0.

2. A REALIDADE COMO CONSTRUÇÃO COTIDIANA: REVER ESTRATÉGIAS EM BUSCA DOS CONHECIMENTOS

A terceira unidade foi destinada a dois objetivos distintos, que procuramos realizar nos estudos dos mesmos temas: conhecer mais sobre nossa realidade local, aprendendo sobre as instituições, as políticas de preservação e a cultura no Rio Grande do Norte; e também apontar diversas possibilidades de atuação dentro da área de Memória e Patrimônio Histórico, aproximando-se mais do trabalho desse profissional. Nesse sentido, estudamos o papel do IPHAN e da Fundação José Augusto no estado, o registro de manifestações da cultura potiguar feita por Mário de Andrade na década de 20, o patrimônio urbano – dando atenção especial à discussão atual sobre a revitalização da Ribeira, e estudo em alguns museus de Natal, havendo também uma aula complementar opcional em um final de semana, consistindo numa viagem de estudos sobre a Paraíba e Pernambuco. Paralelamente, íamos desenvolvendo com eles um projeto de educação patrimonial, no qual nos deteremos a partir de agora.

Já no final da segunda unidade, entregamos a eles um roteiro de orientação que continha os objetivos, a metodologia e a forma de avaliação da atividade. O projeto, a ser elaborado por grupos de 3 a 4 alunos, deveria visar à preservação do patrimônio cultural e ao aprendizado na área de História, com um grupo específico, um bairro, uma comunidade ou instituição. Definimos como objetivos: avaliar o desenvolvimento de competências necessárias à atuação do profissional de História na área de Memória e Patrimônio Histórico; observar a capacidade de os alunos desenvolverem projetos concretos a partir do conteúdo trabalhado na sala de aula; compreender a dimensão social e pedagógica do trabalho do profissional de História na referida área.

Note-se que era não só a atividade que mais os auxiliava na conexão entre a teoria aprendida no curso e sua futura prática como profissional, como seria o nosso meio de avaliar o desempenho e a compreensão dos alunos relativos ao conteúdo de todo o semestre. Por isso, merece aqui uma reflexão mais detalhada que as demais atividades.

Para construção do projeto, deveria ser realizada a leitura do Guia de Educação Patrimonial, elaborado pelo IPHAN¹⁴, e pesquisas de campo para seleção de bens culturais a serem trabalhados pelo projeto de educação patrimonial. Exigíamos que fossem expostas no projeto todas as etapas e estratégias para realização do projeto: planejamento, metodologia, execução e avaliação. A nota final seria obtida pelo desempenho na exposição oral, com a utilização de recursos ou não, das idéias e principais etapas do projeto e pela entrega de um texto com apresentação, justificativa, objetivos, métodos e cronograma proposto. Além disso, faríamos o acompanhamento dos grupos durante toda a unidade, auxiliando no encaminhamento dos trabalhos e tirando possíveis dúvidas.

Inicialmente, o problema encontrado para elaboração dos projetos foi o mesmo percebido durante toda a segunda unidade: no primeiro encontro para acompanhamento dos grupos, apenas um deles procurava fazer o projeto a partir do Guia de Educação Patrimonial e, mesmo neste, apenas um aluno tinha realizado a leitura do mesmo. Em decorrência disto,

os alunos começaram a propor idéias de projetos de pesquisa (e não de educação patrimonial) ou definir atividades antes mesmo de pensar o que pretendiam com as mesmas, distanciando-se, muitas vezes, das discussões teóricas que procurávamos trazer.

A orientação contínua, no entanto, mostrou-se bastante proveitosa, pois chamávamos atenção dos grupos para os procedimentos necessários, questionávamos sobre os objetivos, fazendo-os refletir mais sobre suas idéias, o que ocasionou um avanço gradativo na aula seguinte em quase todos os grupos.

Nos terceiro e quarto encontros, claramente, três grupos (num total de cinco) estavam avançando sem problemas, quanto à definição das idéias e às pesquisas de campo. Dos outros dois, apenas um ainda não definira nada em relação ao projeto. Chamamos atenção, no entanto, para a necessidade de se iniciar a elaboração do projeto escrito, à qual ninguém parecia estar se dedicando.

Apenas um grupo conseguiu apresentar o projeto no dia previsto, o que deixa mais evidente a falta de dedicação da turma para escrevê-lo. Os demais fizeram sua exposição na aula seguinte. Os resultados foram os esperados, de acordo com o acompanhamento dos grupos: três projetos atingiram os nossos objetivos de forma bastante satisfatória, mas os outros dois deveriam ter sido mais desenvolvidos. Entretanto, devemos notar que mesmo estes dois projetos mostraram ter uma compreensão das questões que envolvem a preservação do patrimônio muito mais dinâmica em relação ao início da disciplina, no sentido de entender o valor de referência cultural que este possui.

Outro aspecto positivo a ser notado é que as apresentações foram muito boas. Apenas um grupo ainda pareceu ter pouca desenvoltura e dificuldades de expressão. Em geral, os alunos utilizaram bem os recursos visuais, falaram com clareza e expuseram todos os pontos importantes, mostrando uma ampla compreensão do conteúdo e criatividade.

No entanto, estas características não permaneceram nos trabalhos escritos. Nenhum dos textos elaborados trazia todos os elementos de um projeto, faltava discussão teórica, explicitação das concepções de memória, História e patrimônio e argumentação para justificar o projeto. A descrição das etapas e da metodologia utilizada fora também sempre muito resumida. Houve a permanência, portanto, das dificuldades para construção de texto, pouco trabalhadas durante a disciplina.

Apesar da dificuldade de elaboração dos projetos, a exposição oral deixou evidente que, com exceção de um grupo que ainda apresentou noções bastante problemáticas, os alunos atingiram os objetivos definidos inicialmente no programa da disciplina, de forma que podemos considerar que esta foi bastante proveitosa. Diante de tantas dificuldades encontradas, isso exige uma reflexão sobre a nossa prática, procurando encontrar como obtivemos esse sucesso e as causas de nossos fracassos, de modo a continuarmos traçando caminhos para a melhoria de nossa formação.

Uma das formas de iniciar essa reflexão é, decerto, observar as avaliações dos alunos. Na última aula do semestre, a professora fez uma avaliação geral dos projetos e de todo o semestre, pedindo também a opinião dos alunos. Dos 14 alunos presentes¹⁵, 8 fizeram uma avaliação da disciplina, e todos consideraram-na muito importante e proveitosa. Foi ressaltado que o início da disciplina fora mais complicado, especialmente o estudo das cartas patrimoniais na primeira unidade. Todos fizeram observações sobre a grande quantidade de tarefas ao longo do semestre e, embora um deles tenha dito que isso foi bastante cansativo, elogiaram essa metodologia, dizendo que funcionava muito bem.

Outro ponto importante é que eles elegeram algumas atividades como mais interessantes: a tarefa de levar um objeto pessoal que considerassem patrimônio, na primeira unidade; a viagem à Paraíba e a Pernambuco e a elaboração do projeto de educação patrimonial, na terceira unidade. Foi realizada também uma rápida avaliação escrita sobre a disciplina, que consistiu em nove perguntas feitas pela professora, às quais os alunos deveriam responder “sim” ou “não”, com a síntese da disciplina em poucas palavras. Nesta última, os alunos avaliaram bem a professora e os monitores, mas muitos se mostraram insatisfeitos na sua auto-avaliação: achavam que poderiam ter se esforçado mais.

O que nos interessa ressaltar aqui são as atividades eleitas como mais interessantes. São exatamente as atividades que relacionam o conteúdo estudado e a realidade dos alunos, ou sua perspectiva como profissional. Concluímos que o entendimento de que o estudo fazia parte de uma formação profissional, de que seus conhecimentos eram construídos a partir de uma realidade que eles ajudam a transformar, foi fundamental para o desenvolvimento de suas habilidades. O que está em discussão não é a necessidade de se realizarem atividades “diferentes” ou “lúdicas”, nem mesmo de trabalhar conhecimentos de evidente utilização imediata, mas de se procurar entender o porquê de estudar tais temas e desenvolver tais habilidades.

Acreditamos, pois, que a compreensão dos alunos sobre sua formação profissional pode mudar decididamente sua postura diante dos estudos. É preciso que eles compreendam o que é o curso de graduação e para que estão lá afinal; é necessário que eles conheçam os profissionais que pretendem se tornar: o que eles fazem? Do que eles precisam? Embora isso possa parcialmente ser trabalhado em uma disciplina isoladamente, deve – como já alertava Joana Neves (*Op. cit.*, p. 89) – provocar ações do Departamento do Curso e mesmo da Universidade como um todo por meio de trabalhos de extensão. O que não pode acontecer, como já foi exposto aqui, é rebaixar o nível de exigência do curso, de forma que nossos graduandos se formem profissionais sem as habilidades desejadas.

Esse relato torna-se, nesse aspecto, essencial por mostrar a possibilidade de realização da avaliação contínua, que não se baseia somente em provas escritas – a viabilidade de pôr em prática uma nova concepção de educação diferente daquele modelo tradicional de transmissão de informações – embora nossa experiência não tenha sido completamente um sucesso (lembramo-nos aqui de poucas dificuldades em relação ao conteúdo específico da matéria que permaneceram e, principalmente, da pouca habilidade para desenvolver textos discursivos dos alunos).

Como constatamos, deve haver uma política integrada da Universidade, dos departamentos e dos docentes na tentativa de solucionar os problemas apontados, mas é evidente também que grande parte deste trabalho faz-se em sala de aula. A constante necessidade de revisão do planejamento, provocada pela realização de diversas atividades avaliativas, é um grande desafio para os docentes, que precisam conciliar essas atividades à pesquisa acadêmica e ao envolvimento nos demais projetos exigidos pela Universidade. É nesse ponto que os projetos de iniciação à docência assumem um papel crucial...

NOTAS

¹ Graduada do Curso de História (Habitação: bacharelado), ex-bolsista do Projeto de Iniciação à Docência (Monitoria) intitulado “O que a memória guardou (conhecimentos teórico-práticos da cultura material no exercício da docência do profissional de história)”, coordenado pela Professora Dr^a Margarida Maria Dias de Oliveira, Departamento de História/CCHLA.

² O projeto em questão, iniciado em maio de 2007, engloba as disciplinas de Arquivística Histórica e Memória e Patrimônio Histórico, cujas temáticas centrais parecem causar um sentimento de estranhamento aos alunos de graduação, pois são componentes inseridos no currículo recentemente pelo Projeto Político Pedagógico de 2004. Essas disciplinas, “apesar de trabalharem com documentos e monumentos como as demais, os re-significam, relacionando-os a toda problemática do que a memória guarda como referências do passado para o profissional de História que, no futuro, diante da necessidade de produzir conhecimento histórico, depara com seleções operadas e que determinarão seu diálogo com o tempo”. Suas linhas de atuação incluem os plantões de dúvidas presenciais e por meio eletrônico; divulgação de notícias sobre os temas discutidos; confecção de um “Museu Portátil”; elaboração de atividades e curadoria de exposições que relacionem o patrimônio cultural e o trabalho do profissional de História.

³ A relação entre memória e História aqui exposta é entendida tal como explica Pierra Nora (cf. NORA, 1993)

⁴ SILVA, Yuno. *Patrimônio, de quem?* Natal, mar. 2006. Disponível em: <<http://www.overmundo.com.br/overblog/patrimonio-de-quem>>

⁵ Refiro-me aqui à eleição dos sete monumentos considerados de maior valor para o Rio Grande do Norte, promovida pelo Diário de Natal a partir do dia 17 de julho de 2007, na qual qualquer pessoa poderia enviar sugestões para um endereço eletrônico.

⁶ “Esses procedimentos são tão básicos que os historiadores tendem a achá-los naturais: raramente refletimos sobre o que estamos fazendo” (GADDIS, 2003, p. 35).

⁷ POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p.200-212.

⁸ MORRO da Conceição... Direção: Cristiana Grumbach. Produção: Cristina Grumbach e Ricardo Mehedff. [s.l.] Crises produtivas, 2005. 1 cd, 85 min.

⁹ As cartas patrimoniais a que nos referimos aqui consistem na reunião de vários textos elaborados a partir de encontros entre estudiosos e/ou gestores de políticas públicas patrimoniais, muitas das quais produzidas por congressos da UNESCO. (CURY, 2000)

¹⁰ As noções de documento e monumento são discutidas por Jacques Le Goff, que afirma: “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa” (LE GOFF, 2003, p. 536).

¹¹ cf. página 6.

¹² Com quantas ave-marias se faz uma santa? Direção: Albery Lúcio. Produção: Ana Lúcia Gomes; George Diniz; Alexandre Santos e João Rodrigo. Roteiro: Edileusa Martins e George Diniz. Floriania: Banco do Nordeste, 2006. 1 cd, 29 min.

¹³ POLLAK, Michel. memória, esquecimento, silencio. *Estudos Históricos*, rio de janeiro, v.2, n.3, 1989. p. 3-15.

¹⁴ HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

¹⁵ Encerramos o semestre com 17 alunos.

REFERÊNCIAS

COELHO, Ildeu Moreira. Ensino de graduação e currículo. *Revista Universidade e Sociedade*, São Paulo, ano 3, n.5, Ed. ANDES, jul.1993.

CURY, Isabelle (Org.) *Cartas patrimoniais*. 2. ed. Rio de Janeiro: IPHAN, 2000.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. Avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000.

GADDIS, John Lewis. *Paisagens da História: Como os historiadores mapeiam o passado*. Rio de Janeiro: Campus, 2003

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: _____. *História e Memória*. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

NEVES, Joana. Como se estuda História. *Revista de Ciências Humanas*, João Pessoa, UFPB/CCHLA, 1980, trimestral, ano 2, n.4.

NORA, Pierre. Entre memória e história – a problemática dos lugares. In: **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, n. 10. São Paulo: Educ, 1993

VEIGA, Ilma P. Alencastro. Na sala de aula: o estudo dirigido. In: _____. (Org) *Técnicas de ensino: por que não?* Campinas: Papyrus, 1991.

8

TRILHANDO CAMINHOS EM DIREÇÃO AO OFÍCIO DO HISTORIADOR

Juliana Taline Pereira Nogueira¹

1. APRESENTAÇÃO

O presente texto, em forma de memorial, foi uma das atividades que desenvolvi enquanto aluna da disciplina Arquivística Histórica e constitui-se numa proposta de reflexão referente às questões profissionais e acadêmicas que perpassam a relação dos profissionais de história com os arquivos.

2. TECENDO NOVOS HORIZONTES

O presente memorial tem por objetivo descrever impressões, análises e sentimentos concernentes a minha trajetória na disciplina Arquivística histórica, bem como relatar o que me motivou a escolha desta disciplina e ainda, elencar algumas experiências vivenciadas durante o semestre. Neste sentido, constitui-se num pequeno relato, que por tal característica não pode abarcar todas as minhas memórias, mas pode reconstituir alguns momentos dela que considero fundamentais nessa experiência.

Reconheço que a cada semestre, a cada disciplina, a cada professor, mas também, e não poderia ser diferente, a cada reunião para fazer trabalhos, a cada conversa no corredor, na cantina ou na casa de um amigo, a cada laço desfeito, faz-se outro; a cada conhecimento que se desconstrói, constrói-se outro (ou o contrário) – como me falou na penúltima aula a professora Margarida Dias: “mas esse caminho (o de acreditar que sabia de tudo e depois saber que não...) é ótimo, Juliana... só se desconstrói algo que está construído...” e desse modo posso perceber que todos os dias um novo mundo chega para nós como sendo um mundo indecifrável (e por isso queremos decifrar), e às vezes assusta, mas também nos sorrir como sendo uma porta que se abre para um longo caminho que sabemos, iremos trilhar. Nesse novo mundo sentimos algumas diferenças dentre as quais estão presentes as mudanças existentes entre nível superior e o nível médio. Adentrar a vida acadêmica implica em compreender sua especificidade, entender os seus objetivos e, aos poucos, construir-se enquanto aluno e futuro profissional.

Para dar início ao relato das minhas memórias, considero primordial refazer o caminho trilhado na disciplina Arquivística histórica desde o seu começo. Iniciarei então, relatando os motivos que me levaram a escolhê-la e as expectativas que eu tinha acerca dela.

Na verdade, não pensava em cursar essa disciplina (sou da licenciatura, e a disciplina só é obrigatória para os bacharelados). Quando vi a grade curricular de História pela primeira vez, fiquei pensando quais as disciplinas complementares eu pagaria, e Arquivística foi aquela que olhei e disse: “essa eu não pago nunca, deve ser horrível, a começar pelo nome”. Eu sei, foi uma visão *a priori*, estereotipada, preconceituosa... Mas os comentários sobre a disciplina também contribuíram para alimentar meu preconceito. Nesse ínterim, o motivo que me levou a cursá-la, não foi lá dos mais nobres: uma questão de créditos; ia cursar uma disciplina de licenciatura em outro horário e o dessa, estava livre, então como desejo reingressar no bacharelado, resolvi “adiantá-la”. Essa foi a minha postura ao entrar na disciplina. Contudo, aqui estou eu concluindo-a, e felizmente, com experiências interessantes para relatar.

Apesar da expectativa inicial não ter sido das melhores – é muito bom poder dizer isso –, considero que o resultado da disciplina foi bastante proveitoso, embora pudesse ter sido melhor, não fosse alguns problemas pessoais que tive de enfrentar no decorrer do semestre e também a minha desorganização em relação aos horários de estudo, todavia, as considerações que ora faço não são no sentido de lamentar minhas lacunas, mas analisar de que maneira esta experiência contribui para meu amadurecimento intelectual e profissional.

Neste sentido, gostaria de “abrir um parêntese” para falar da importância desse memorial. Geralmente, vamos cursando as disciplinas na maior correria, sobrecarregados pelos textos para ler e discutir, com trabalhos a entregar, provas a fazer, além dos afazeres pessoais profissionais e assim, tragados pelo mecanicismo pragmático das rotinas, acabamos por não refletirmos sobre a proposta, a importância da/das disciplinas e de que modo elas contribuem para o nosso crescimento. Quase tudo passa despercebido. Quando, pois, fomos chamados à elaboração desse memorial, convidados a realizar essa reflexão, foi o momento no qual revimos nossos aprendizados, nossas posturas, nossos erros e acertos e o mais interessante:

ao fazer essa reflexão nos damos conta de que podíamos ter sido melhores em alguns pontos, ter feito às coisas de outra maneira, chegado a outras conclusões. No entanto, já passou... O que evidentemente não invalida nem tira a relevância do memorial. Pelo contrário! Essa reflexão serve-nos para a vida. Isso é ser vivo: viver, errar e acertar, refletir, reconstruir.

Na primeira unidade, cujo objetivo era o de realizar discussões acerca da importância dos acervos para o historiador, estas se mostraram pertinentes à construção do aprendizado. Os textos de Leandro Karnal e do André Porto foram bastante elucidativos, no sentido de pensar a questão do documento, da intervenção do historiador dentro dos arquivos e da relevância dessa intervenção para a escrita da História. Convém, entretanto, destacar que apesar dessas aulas terem sido elucidativas, a questão do arquivo ainda me parecia muito vaga. Acho que não entendia o cerne de toda essa discussão sobre Historiador/arquivo/História; a realidade do arquivo ainda era para mim meio obscura. Mas essa situação foi se tornando mais clara na medida em que a disciplina se desenvolvia e ao término da 3ª unidade, os conteúdos aparecem mais claros, as suas inter-relações estão evidentes e a importância dos acervos parece só então se completar.

No que concerne às atividades, na primeira unidade, foram todas desenvolvidas em sala de aula. E foram muitas e importantes, posto que colaboram para que o aluno prenda a atenção na aula e possa fazer no final dela uma atividade que demonstre o que ele conseguiu construir em termos de conhecimentos novos. Ao término dessa unidade, pensei: “não, a disciplina não é chata; as discussões são muito interessantes”.

Contudo, quando se iniciou a segunda unidade, cujo enfoque era apreendermos alguns princípios básicos da teoria Arquivística, noções de organização, preservação e conservação de acervos, eu pensava: “agora sim as coisas vão piorar”. Mas surpreendentemente, já na discussão do texto da Lucia Ferreira, primeira leitura da unidade, cujo debate ficou a cargo do meu grupo, muitas reflexões foram potencializadas, e eu, que no momento estava vendo com a professora Fátima Martins Lopes, em outra disciplina, a historiografia do Rio Grande do Norte, acabei aliando as duas discussões e compreendendo melhor a importância da preservação dos acervos para a construção da memória.

Os textos que se seguiram, confesso, não me causaram a mesma impressão. Achava toda aquela teoria meio que distante da minha realidade, meio maçante. No entanto, a metodologia de envolver os alunos em debates e apresentações serviu para, em um método participativo, diminuir essa dificuldade. Essa unidade, porém, teve uma particularidade. Foi, ao mesmo tempo, a mais “maçante” e mais “edificante”. Isso porque, ao passo que quando estudava a teoria, as coisas pareciam demasiado longínquas e ininteligíveis; a atividade prática do diagnóstico e o estudo de meio constituíram-se como momento crucial para compreender, através da aproximação com a rotina dos arquivos, que a realidade dessas entidades é bem mais dinâmica do que eu supunha inicialmente.

Durante o diagnóstico, pudemos entrar no arquivo, ver como se dá a produção de documentos, a organização (e também a desorganização e como isso dificulta um trabalho), pensar o acondicionamento e acessibilidade desse acervo. Questões essas que se na teoria pareceram maçantes, na prática tornaram-se edificantes.

O estudo de meio também contribuiu no sentido de nos possibilitar um contato mais próximo com os arquivos. Contudo, aqui gostaria de apresentar mais dois aspectos relevantes. O primeiro deles, foi uma questão pedagógica: achei impressionante como cada ponto do roteiro estava orientado para uma questão específica (fosse os tipos de suporte, os instrumentos de pesquisa, o acondicionamento), de forma que não nos deixava perder o foco. A outra, foi perceber como se podem ter arquivos bem organizados, já que infelizmente a imagem que temos dos arquivos do nosso Estado não é das melhores.

Ainda sobre o estudo de meio, gostaria de registrar também a oportunidade que tive durante a essa atividade de me relacionar com outros colegas da disciplina. Foi nela que tive acesso a um aprendizado fundamental à minha formação pessoal. Precisei fazer atividades com outros colegas da turma (Renan, Cleópatra, Daniele, etc); no primeiro momento achei ruim, afinal não estava na companhia dos amigos com quem mais me identificava. No entanto, essa oportunidade foi excelente para que conhecesse melhor essas outras pessoas, a exemplo dos nomes já mencionados. Essa foi uma experiência muito boa, serviu para abrir outros horizontes, desfazer pré-julgamentos (Não simpatizo com aquele colega. Só consigo me relacionar com “fulano”, etc.).

Ao retornar da viagem, poucos dias depois comecei em um novo emprego. Mas o que isso tem a haver com essas memórias? Tudo. Nesse novo emprego, a produção de documentação é muito grande e a legislação de Segurança do Trabalho pede o arquivamento de documento por até 20 anos. Quando cheguei, por acaso, estávamos numa fiscalização e a dificuldade de encontrar os documentos aliada a minha vivência na disciplina me fizeram querer melhorar as condições de guarda e acesso às informações desse arquivo. Com o conhecimento de Segurança do Trabalho que já tenho, só precisei conhecer mais a fundo as particularidades da empresa. Aos poucos (porque preciso me dedicar a outros afazeres) fui dando

alguns passos na organização do arquivo. Ao comentar com meus colegas de trabalho, eles disseram: “se você quiser enfrentar esse trabalho (de organização do arquivo) tudo bem, mas é loucura, isso sempre foi assim”. Eu também nunca pensei que um dia ia enveredar nessa seara!

Chego agora à terceira unidade. As discussões giraram em torno de questões atuais, como a relação acervos-informática, acervos-pesquisa e acervos-ensino. É interessante que no último texto, o do Carlos Bacellar, retomou-se as discussões da primeira unidade. E pude sentir que aqueles temas que no início me pareciam obscuros, agora estavam mais claros: as fontes, a presença do historiador nos arquivos, como se dá a sua intervenção, a importância dos acervos (e portanto, da preservação, organização) para a construção historiográfica. Como falou Ana Maria Moura (monitora da disciplina) “nós resolvemos fechar a unidade com esse texto porque ele retoma as discussões-chaves do semestre”. Essa retomada nos permitiu a confrontação do que sabíamos, pensávamos sobre arquivos e História e o que construímos durante a disciplina.

A aula sobre a relação dos arquivos com o ensino de História também foi bastante relevante. Na graduação tudo me parece muito novo, e a História que aqui conhecemos é diferente da que é dada na escola. Assim, acabamos por ficar confusos quanto ao nosso posicionamento ao assumir uma sala de aula, quanto ao que se deve ensinar. Afinal, se não ensinarmos o que estudamos durante a graduação estaremos mentindo aos nossos alunos? Acho que essa é uma indagação pertinente que deve ser colocada e a professora Margarida Dias respondeu muito bem, que somos nós, de acordo com a concepção que temos de história e de pedagogia que selecionaremos aquilo que corresponde ao nível em que se encontra o aluno; sendo, contudo, salutar que possamos mostrar-lhes a ligação/contribuição que tem a História com suas vidas.

Finalizada a exposição sobre o semestre, gostaria de dizer que ao concluir essa disciplina, pude constatar que ela é responsável apenas por uma pequena parcela daqueles conhecimentos que devo construir no decorrer de minha trajetória acadêmica, o que não a torna menos valiosa. Os trabalhos em grupo, seminários, provas, diagnósticos, estudos de meio contribuíram para uma significativa aprendizagem dos conteúdos, mas também (faço licenciatura, e pretendo ensinar) para refletir sobre minha futura prática pedagógica.

Na minha concepção, para ser educadora, é necessário estar aberta ao diálogo e, principalmente, buscar acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, encarar os entraves e desafios a serem superados para o enriquecimento de todos os envolvidos no processo educativo; e também ser comprometido com o aluno, e sentir-se responsável, colaborador e defensor de uma educação de qualidade.

Com esta análise fico certa de que os conhecimentos construídos no decorrer da disciplina foram importantes (dentre outras coisas) para pensar a minha futura prática pedagógica. As outras coisas de que falei, refere-se a repensar, pensar, desconstruir e construir, não só a minha posição de aluna, mas a *práxis* do historiador (talvez seja muita ousadia!), pois me levou a ter novas experiências, aproximar-me de novos temas (a questão dos arquivos era realmente algo que não pensava; a questão da escassez das fontes, tão debatidas desde o início do curso, parecia-me obscura) e me deu um redirecionamento (que certamente será redimensionado várias vezes durante minha trajetória acadêmica, e eu espero que assim seja!) dentro do curso. Penso (e assim tento ver) que essa deve ser a função de cada disciplina, qual seja, não só a de apresentar conteúdos, mas de realmente nos fazer rever posturas. Como tudo na vida precisa deixar algo de efetivo em nós. Isso não é só o conteúdo, posto que está nos livros, mas as experiências vividas.

As questões levantadas neste memorial puderam, através dos pontos que discorri, me fazer rever grande parte da trajetória percorrida na disciplina: os aspectos proveitosos, os nem tanto, as práticas em sala de aula, os trabalhos, as relações estabelecidas, os conteúdos aprendidos, e como tudo isso construí-me uma pessoa/aluna diferente (espero que melhor) e também tornou diferente a minha relação com a História. Assim, as idéias ora expostas favorecem a reflexão do meu papel enquanto aluna, pessoa, futura professora, pesquisadora, de forma a contribuir em um melhor aproveitamento de minhas habilidades enquanto indivíduo, mas que age na coletividade, já que sou parte dela.

NOTA

¹ Graduanda do Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



Como se formam os professores de História: vivências e experiências na iniciação à docência

ORGANIZADORA
Margarida Maria Dias de Oliveira