

OS CADERNOS DE HISTÓRIA: AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL¹

THE HISTORY NOTEBOOKS: ASSESSMENT OF LEARNING IN INITIAL TEACHER EDUCATION

LOS CUADERNOS DE HISTORIA: LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO



Caroline Jaques Cubas²



Resumo: O presente artigo inscreve-se no debate sobre avaliação no ensino de História. Visa suscitar a utilização de cadernos como instrumentos de exercício e de avaliação, problematizando limites e potencialidades. Para tanto, apresentamos o Estágio Curricular Supervisionado como etapa da formação docente inicial que possibilitou a realização das atividades aqui descritas, seguindo para questões concernentes ao uso de fontes no ensino de História, e culminando na experiência de utilização dos cadernos como instrumentos pedagógicos e avaliativos. Através deles, ao longo de 2 meses, foram realizados exercícios de análises de fontes e elaborações narrativas, as quais ensejaram reflexões sobre a progressão do conhecimento histórico e a incorporação da avaliação processual no ensino de História. Os cadernos são, aqui, compreendidos como tecnologias escolares, a partir da proposição de Jan Masschelein e Marteen Simons. A progressão do conhecimento histórico e a avaliação são pensados a partir dos trabalhos de Flavia Caimi e Marcus Leonardo Bonfim Martins. O Relatório de Estágio Supervisionado é o documento que ampara a reflexão.




Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado; análise de fontes; cadernos; metodologia; avaliação.



Abstract: The present article is part of the debate about evaluation in History teaching. It aims to raise the use of notebooks as instruments of exercise and evaluation, questioning limits and potentialities. To do so, we present the Supervised Curricular Internship as a stage of the initial teacher training that made possible the realization of the activities described here, proceeding to issues concerning the use of sources in History teaching and culminating in the experience of using the notebooks





as pedagogical and evaluative instruments. Through them, over a period of two months, exercises were carried out to analyze sources and elaborate narratives, which led to reflections on the progression of historical knowledge and the incorporation of procedural assessment in History teaching. The notebooks are understood here as school technologies based on the proposition of Jan Masschelein and Marteen Simons. The progression of historical knowledge and evaluation are based on the work of Flavia Caimi and Marcus Leonardo Bonfim Martins. The Supervised Internship Report is the document that supports the reflection.

Keywords: Supervised Curricular Internship; source analysis; notebooks; methodology; evaluation.

Resumen: Este artículo se inscribe en el debate sobre la evaluación en la enseñanza de la Historia. Pretende plantear el uso de los cuadernos como instrumentos de ejercitación y evaluación, cuestionando límites y potencialidades. Para ello, presentamos las Prácticas Curriculares Supervisadas como una etapa de la formación inicial docente que permitió la realización de las actividades aquí descritas, siguiendo a cuestiones relativas a la utilización de las fuentes en la enseñanza de la Historia y culminando en la experiencia de uso de los cuadernos como instrumentos pedagógicos y evaluativos. A través de ellos, a lo largo de dos meses, se realizaron ejercicios de análisis de fuentes y elaboración narrativa, que condujeron a reflexiones sobre la progresión del conocimiento histórico y la incorporación de la evaluación procedimental en la enseñanza de la Historia. Los cuadernos se entienden aquí como tecnologías escolares basadas en la propuesta de Jan Masschelein y Marteen Simons. La progresión del conocimiento histórico y la evaluación se basan en el trabajo de Flavia Caimi y Marcus Leonardo Bonfim Martins. El Informe de Prácticas Tuteladas es el documento que sustenta la reflexión.

Palabras clave: Prácticas Curriculares Supervisadas; análisis de fuentes; cuadernos; metodología; evaluación.

Introdução

Atribui-se ao xogunato Ashikaga, durante o século XV, o desenvolvimento de uma arte de reparação de cerâmicas quebradas com laca e ouro, prata ou platina em pó, conhecida como *kitsungi*. A prática traz, consigo, além de delicadeza e técnica, uma proposição filosófica: a valorização do velho e a atenção ao imperfeito, ao transitório. Ressalta desgastes e a mutabilidade imposta pelo tempo. Muito mais que um remendo, sugere novos usos ao que poderia ser facilmente descartado e substituído.

A imagem do *kitsungi* aparece, aqui, como pretexto para pensarmos as potencialidades e possibilidades de artefatos que, em tempos nos quais a inovação tecnológica parece qualificar a prática docente, podem soar como antiquados ou pouco promissores. Dentre estes artefatos, o caderno escolar. Elemento material recorrente e característico de uma cultura escolar moderna, o caderno pode ser pensado, a partir de uma apropriação foucaultiana aligeirada (1998), como parte de um dispositivo disciplinar, característico de um ensino tecnicista, pautado na aquisição e reprodução de informações. No entanto, como bem indica Ane Marie Chartier (2002, p. 26), é possível questionar o uso destes dispositivos, buscando compreender o papel que desempenham em uma “economia do trabalho escolar, que articula de maneira opaca o ‘fazer’ dos alunos e o ‘fazer fazer’ (dos professores).”

Incitados pelo desejo de atribuir novos usos ao conhecido artefato, essa foi a escolha de um grupo de estudantes que, ao longo de seu Estágio Curricular Supervisionado, optou pelo caderno escolar como recurso didático e instrumento avaliativo. A partir do acompanhamento e da leitura do Relatório de Estágio do referido grupo³ – assumida aqui como fonte para análise e reflexão -, este artigo é dedicado à apresentação e à problematização de uma prática docente e de escolhas avaliativas baseadas em exercícios de análise de fontes e no uso do caderno escolar como espaço de estudo, composição e apresentação de saberes construídos ao longo de um breve e intenso processo voltado ao ensino escolar da história.

Para tanto, apresentaremos, a seguir, uma breve reflexão sobre o Estágio Curricular Supervisionado, considerado aqui como elemento condicionante da experiência a ser relatada e sobre algumas especificidades do relatório final, por ser a fonte que nos dá acesso à experiência. Na sequência, trataremos da opção metodológica pelo uso de fontes no ensino de História, a qual justifica, enfim, a adoção dos cadernos como tecnologias escolares para o estudo e a avaliação de aprendizagens em História.

O Estágio Curricular Supervisionado: forma e ação

O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular imprescindível na formação de professores e professoras de História. Conforme o Plano de Curso da

Licenciatura em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (2017), ele é configurado por 486 horas concentradas na segunda metade do curso, atendendo, assim, ao que preconiza a resolução do Conselho Nacional de Educação de 19 de fevereiro de 2002. Tal documento institui a carga horária dos cursos de Licenciatura e de Formação de Professores, em nível superior⁴.

Em relação ao Estágio como etapa incontornável da formação docente inicial, é importante ressaltar sua historicidade. A partir de um artigo de Elza Nadai, publicado em (1985), Cristiani Bereta da Silva (2015) apresenta relevantes questões. Retoma as preocupações de Nadai, que versavam sobre as condições impostas a uma formação docente que deveria atender as demandas de um presente particular, embalado por promessas de mudanças suscitadas pelo fim da ditadura militar e pelo processo de redemocratização em curso. As preocupações mais recorrentes, então, iam ao encontro de iniciativas para a democratização da escola e para a emancipação das classes populares (NADAI, 1985; SILVA, 2015). Passados mais de 30 anos de experiência democrática, marcados por conquistas no campo dos direitos civis e justiça sociais – e, é preciso acrescentar, alguns retrocessos – nos somamos a Silva (2015) na compreensão de que o compromisso com a promoção da emancipação e da igualdade segue relevante. Assumir tais princípios como basilares nos processos de formação docente e no exercício de nosso ofício como professoras e professores formadores, traz consigo a necessidade de reconhecer o lugar ocupado pelo estágio na formação. Tal lugar resulta de disputas, propostas e tensões tanto no campo político quanto no epistemológico.

Na Universidade do Estado de Santa Catarina, o estágio acontece ao longo de 3 semestres consecutivos e propõe acompanhar o ano letivo da escola em que se realiza. Neste ínterim, estudantes revisitam conceitos, adensam o estudo de teorias, expõem inquietações, exercitam planejamentos e materiais didáticos diversos, acompanham o cotidiano escolar, observam aulas, elaboram projetos e assumem a regência de uma turma de educação básica. A presença na escola se intensifica no chamado Estágio II, quando os estudantes observam uma turma e realizam duas atividades pontuais ao longo de um bimestre, e se concretiza no Estágio III, quando assumem integralmente a regência do grupo, também por um período de, em média, um bimestre⁵. Neste tempo, as atividades são acompanhadas pelas professoras orientadoras⁶ e pelos professores da educação básica⁷, que atuam como supervisores ou co-orientadores⁸. O acompanhamento implica em observação e registros durante as aulas ministradas e em comentários, orientações e sugestões compartilhados após as aulas, em reuniões semanais. Ao final do processo, os estudantes produzem um relatório composto pelo registro das experiências e por reflexões sobre o ensino de História, incitadas por estas mesmas vivências.

Neste momento particular, que marca, para muitos e muitas, o primeiro contato com


a sala de aula, estudantes são convocados a operarem saberes diversos, construídos ao longo de seus percursos acadêmicos – mas não apenas. É importante ressaltar que, ao adentrarem o espaço da sala de aula, assumem, conforme é possível observar no trecho a seguir, uma dupla condição: “chegam ali, diante de suas professoras, orientadoras e também da turma para a qual darão aula, e precisam realizar (tornar real) tanto a condição de aluno enquanto professores. Precisam decidir, agir e tomar responsabilidade por essas decisões nessa duplicidade de papéis [...]” (RELATÓRIO..., 2018, p. 17).

A percepção desta condição de estudantes-professores impõe a necessidade de encadear os conceitos substantivos⁹ concernentes ao campo, os sentidos atribuídos ao conhecimento histórico e ao ensino escolar da História, a identificação com determinadas formas de compreensão da função social da escola e da própria condição docente. A consciência das escolhas a serem realizadas pode ser igualmente observada quando, no mesmo Relatório, afirmam: “Tendo como ponto de partida os conteúdos propostos pela professora Karen buscamos pensar de que forma poderíamos abordá-los de modo a contemplar também *nossos objetivos enquanto professores.*” (RELATÓRIO..., 2018, p. 12, grifo nosso). Percebe-se que o grupo assume a relevância de abordar os conteúdos determinados pela professora co-orientadora e, em simultâneo, reconhece a possibilidade de que estes conteúdos possibilitam enquadramentos diversos – o que implicará em escolhas -, e que apenas alguns deles vão ao encontro de seus objetivos como professores.

Conforme dito anteriormente, a presente reflexão ancora-se em uma experiência de Estágio Curricular Supervisionado, acessada por meio dos textos que compõem o Relatório Final de um grupo de estudantes e de anotações realizadas em caderno de campo, durante o processo de acompanhamento, na condição de professora orientadora. Antes de descrevermos a experiência e nos dedicarmos aos elementos específicos concernentes às escolhas metodológicas do grupo, assim como às proposições para a avaliação, é preciso considerar brevemente as especificidades do relatório como documento e ponderar acerca daquilo que ele nos permite acessar.

O estágio (d)escrito

O Relatório Final do Estágio Curricular Supervisionado é um documento coletivo e avaliativo. Este documento contém textos e materiais coletivos (introdução, considerações finais, planos de aula, exposições eventualmente projetadas em sala, atividades) e materiais individuais (relatos das aulas ministradas e artigo sobre tema concernente ao ensino de História). O documento, entregue ao final do processo, é considerado critério parcial para a aprovação na disciplina. Este documento, para além de seu caráter formal, expressa narrativamente as percepções do grupo sobre o ensino




de História, as escolhas e as justificativas concernentes aos conteúdos e a elaboração teórica sobre questões distintas consideradas relevantes. No Relatório, estudantes anunciam expectativas a respeito do ofício, testemunham sua própria experiência e a narram, imputando-lhe sentidos. É possível dizer que os relatórios, estes instrumentos avaliativos, são igualmente *locus* de expressão da formação histórica dos estagiários-(futuros) professores. Isso porque, conforme Jörn Rüsen (2010a, p. 104), a formação histórica pode ser compreendida como a “capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido”. Para ele:


[...] sua qualidade específica consiste em (re)elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando-as ao nível cognitivo da ciência histórica e inserindo-as continuamente e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. (RÜSEN, 2010 a, p. 104).

Assim, ao pensarmos as proposições metodológicas e avaliativas concernentes a uma experiência de estágio acessada por meio destes relatórios, é preciso considerar que não partimos tão somente de uma narrativa que reconstitui a experiência. Temos em mãos o exercício desta reconstituição a partir das ferramentas heurísticas e interpretativas que ensejam a análise do que foi vivido. Ao tratar da noção de consciência histórica, é igualmente Rüsen (2010a, p. 104) que a define como constituição de sentido sobre a experiência no tempo, “no modo de uma memória que vai além dos limites de sua própria vida prática”. A constituição de sentido, então, não é intuitiva, mas resulta de processos de aprendizagem conformados no próprio exercício, ao longo do tempo.

O relatório que subsidia a presente reflexão é, desse modo, compreendido como testemunho do que foi vivido e exercício de competência interpretativa, na qual se operacionalizam conceitos e categorias aprendidos durante a formação docente inicial. É importante ressaltar que a intenção aqui não é avaliar qualitativamente o emprego destes conceitos. Nossa atenção está voltada à descrição da experiência e às escolhas semântico-conceituais empregadas em sua elaboração.

O título geral do relatório sintetiza objetivamente as escolhas do grupo para o estágio e para o registro do que foi exercitado: “Fardos de Papel: potencialidades do caderno no ensino de História”. Para que as referidas potencialidades possam ser compreendidas, é preciso observar o engajamento do grupo a uma certa compreensão de História e seu ensino, e a uma noção de escola e educação. É importante considerar, também, que o texto do relatório foi escrito em 2018, e que traz as marcas do tempo em que ocorreu. A intensificação de pautas conservadoras, somadas à então recente eleição de Jair Bolsonaro à presidência da República, ajudam-nos a entender a ênfase dada pelo grupo à intencionalidade formativa das humanidades. Para os estudantes, além do desenvolvimento de sujeitos críticos, o estudo da História atuaria como “trincheira” e auxiliaria as crianças a perceberem a possibilidade de existência de diferentes formas de governo e suas consequências (RELATÓRIO..., 2018, p. 9).






Os conteúdos eleitos pelo grupo, a partir do plano de ensino para o primeiro ano do ensino médio, cujo recorte era o Segundo Reinado, foram aqueles que possibilitavam perceber a agência e as resistências de populações de origem africana e suas lutas por liberdade. Isso porque buscava-se evidenciar o estabelecimento de relações de poder naquele determinado contexto social. Segundo o grupo, tinha-se por objetivo demonstrar “de que maneira diferentes fontes históricas interferem na maneira (sic) como é consolidada uma narrativa sobre determinado acontecimento.” (RELATÓRIO..., 2018, p. 13). A anunciada intenção em demonstrar, ao longo das aulas, os processos de constituição de narrativas históricas acerca das populações de origem africana merece destaque, uma vez que se apresenta como primeiro elemento que justifica a escolha metodológica por uma abordagem centrada na análise de fontes históricas.

As fontes e a construção narrativa da História

Com a intenção de trabalhar a análise de narrativas construídas acerca das populações de origem africana durante o Segundo Reinado, o grupo organizou as 24 horas/aula¹⁰, que deveriam ser ministradas durante o segundo semestre de 2018, tomando por base exercícios de análises de fontes. A utilização de fontes no ensino de História é uma proposição bastante recorrente, que guarda consigo desafios. Para enfrentá-los, o alicerce do grupo foi as leituras advindas da Educação Histórica¹¹ e de autores como Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008, p. 126), quando asseveram que “a produtividade do uso das fontes está na possibilidade de demonstrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico”. As proposições de ambos os autores vêm ao encontro das preocupações expressas no relatório. A respeito dos exercícios de análises de fontes realizados ao longo do estágio, destacam que “o que era analisado não servia apenas de ilustração para os conteúdos, mas sim como geradores (sic) deles” (RELATÓRIO..., 2018, p. 35). As fontes, para o grupo, deveriam ser o mote de construção das aulas e não – como é possível observar na citação – a ilustração de conteúdos previamente preparados. Fica explícita a preocupação em fugir de uma ideia unívoca de veracidade através de práticas que permitissem aos estudantes da educação básica terem “acesso à produção do conhecimento histórico e os (sic) possibilitasse entender que aqueles documentos são narrativas de um tempo e espaço, imbuídas de intencionalidades” (RELATÓRIO..., 2018, p. 50).

No que concerne ao uso de documentos entendidos como fontes em sala de aula, Circe Bittencourt apresenta algumas ponderações. Em *Ensino de História: fundamentos e métodos*, publicado em 2004, Bittencourt incentiva a prática, reconhecendo suas potencialidades como ilustração de conteúdos, reforço de ideias expressas pelo professor ou professora, fonte de informação complementar ou artifício de introdução de temas de estudo, gerando, assim, situações-problema a serem investigadas. Simultaneamente, alerta para as distinções necessárias no uso dos documentos quando



em situação de ensino e em situação de pesquisa historiográfica. Para a autora, o uso pode ser considerado “equivocado caso se pretenda que o aluno se transforme em um pequeno historiador” (BITTENCOURT, 2004, p. 328). Desaconselha, desse modo, a intenção “[d]a introdução do aluno no pensamento histórico, a iniciação aos próprios métodos de trabalho do historiador” (BITTENCOURT, 2004, p. 327) e ressalta que o uso de documentos traz consigo especificidades, cabendo ao professor “transformar documentos em materiais didáticos” (BITTENCOURT, 2004, p. 329).

Ainda que em acordo com a proposição de que a finalidade do ensino de História não deve ser transformar pessoas em historiadores, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (2009, p. 38) evoca o conceito de literacia histórica e indica percursos metodológicos que apontam distinta direção. Segundo a autora, “a finalidade do ensino de história é levar à população os conteúdos, temas, métodos, procedimentos e técnicas que o historiador utiliza para produzir o conhecimento histórico”, ou seja, “ensinar a pensar historicamente”. A partir disso, propõe a aprendizagem histórica aliada à ideia de cognição histórica situada nos próprios procedimentos da ciência histórica. Para Schmidt (2009, p. 40), “o conhecimento histórico apreendido apenas como algo dado não desenvolve a capacidade de conferir significados à História e orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência histórica”.

No relatório de estágio aqui analisado, os estudantes anunciam de forma explícita uma sorte de alinhamento à ideia de cognição histórica situada tanto no que diz respeito aos procedimentos metodológicos quanto aos elementos considerados para a escolha dos conteúdos abordados. Entre seus objetivos para as aulas de estágio, intencionavam auxiliar os estudantes da educação básica a “compreender de que forma as narrativas históricas são produzidas e a partir disso utilizá-las [...] para fazer a leitura do presente” (RELATÓRIO..., 2018, p. 35). Tal proposição vem ao encontro do que apregoa Schmidt a respeito da cognição histórica situada. Como um objetivo caro ao ensino de História, possibilitaria “fazer com que os alunos estabeleçam relações cada vez mais complexas com as ideias históricas e possam se ver como produtores do conhecimento, no sentido possível da recriação das relações entre a história do presente e do passado” (SCHMIDT, 2009, p. 38).

A relação entre a aprendizagem histórica e a narrativa – constitutiva da ideia de cognição histórica situada – também teve lugar na experiência de estágio aqui descrita. Buscava-se, através das fontes disponibilizadas, a elaboração de reflexões e argumentos sobre a ação de sujeitos históricos, entendendo-as sempre em relação ao contexto em que ocorreram e à maneira como são escritas e, assim, inscritas no tempo.

Entendendo o Estágio como o espaço-tempo que possibilitou ao grupo uma experiência particular de ensino de História, e conhecendo de antemão os conceitos e as escolhas que fundamentaram essa experiência, seguimos, finalmente, para o trabalho

com os cadernos, observados aqui de forma analítica e, igualmente, propositiva.

Cadernos para a História: tecnologia escolar e avaliação

Como dito anteriormente, o grupo tinha como objetivo abordar a agência de populações de origem africana e suas lutas por liberdade no Segundo Reinado. Como pretendiam trabalhar as construções narrativas acerca dos referidos sujeitos, assim como suas reverberações no tempo presente, a análise de fontes findou por obter centralidade no projeto. Para além do conteúdo, o grupo expressou, em seu Relatório, a preocupação com a forma como tais análises seriam realizadas, afinal, a leitura crítica das fontes era igualmente um objetivo a ser trabalhado. Com este intuito, o grupo buscou maneiras para que tais análises pudessem estar à disposição dos estudantes ao longo de todo o processo de estágio. Para que eles voltassem a elas, retomassem perguntas, relesem textos, refizessem exercícios e, assim, experienciassem procedimentos da operação histórica. Para tanto, recorreram ao caderno como tecnologia escolar.

Pode parecer curioso pensar o caderno como tecnologia por ser, talvez, demasiado analógico e por seus usos escolares remeterem a uma lógica quase escolástica. No entanto, tal qual o *kintsugi* que deu início a este texto, novos usos insuflam nova vida ao artefato

A ideia de tecnologia escolar está alinhada a uma percepção específica do que é *escolar*. Referimos aqui a ideia de *escolar* como aquilo que é “próprio” da escola. Não se trata de uma essência, mas de características que, inseridas no tempo, conformam e dão sentido à existência da escola como um lugar para disposição de tempo e espaço. Tal sistematização é apresentada por Jan Masschelein e Marteen Simons no livro *Em defesa da escola: uma questão pública*, de 2013. Inspirados no modelo grego de *Skholé* (e conscientes da temporalidade deste modelo), os autores discorrem sobre o que faz uma escola ser uma escola e partem em defesa de uma instituição pública, igualitária e emancipatória. Contra a constatação de que o tempo da escola é capturado por lógicas de produtividade exteriores a ela, apresentam como princípio a promoção do *tempo livre*. De um tempo não submetido pela lógica produtivista ou pelas expectativas de mercado. Um tempo para o exercício, para o erro, para a repetição e para o acesso a conhecimentos que não precisam ser justificados por sua funcionalidade. Um tempo dedicado às matérias de estudo, compreendidas como manifestações do mundo, que possibilitam sua abertura e sua renovação — no sentido apresentado por Hannah Arendt:

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando

os detalhes e dizendo à criança: Isto é o nosso mundo (ARENDR, 2004, p. 239).

Para os autores, “o tempo livre como tempo escolar não é um tempo para diversão ou relaxamento, mas é um tempo para prestar atenção ao mundo, para respeitar, para estar presente, para encontrar, para aprender e para descobrir” (MASSCHLEIN; SIMONS, 2013, p. 98). A escola, assim, é um *locus* de suspensão do tempo da ordem produtivo-econômica para um tempo livre. Livre para o estudo, para a atenção, para a abertura de mundos.

Os cadernos, aqui, são compreendidos como tecnologias escolares, uma vez que, por um uso particular e intencional, atuam em prol desta percepção de *escolar*. São dispositivos de estudo e atenção. São tecnologias, neste sentido atribuído por Masschelein e Simons (2013), que se caracterizam por um caráter experimental, que pode sempre ser melhorado através da tentativa e do erro, e promove cotidianamente a prática e o estudo.

A ideia do caderno como tecnologia escolar visa distinguir-se da compreensão dele como método ou ferramenta. Isso porque, tal qual Chartier (2002, p. 11) ao tratar de cadernos escolares a partir da noção de dispositivo, “o método tem a ver com a lógica de um discurso que justifica suas etapas (que também são ações), enquanto a técnica encadeia gestos finalizados e validados pelos resultados”. A escolha dos estagiários pelo caderno pautou-se pela noção de que ele serviria como dispositivo de atenção. Seria o espaço no qual deveriam ser registradas todas as etapas das atividades cognitivas concernentes ao estudo do tema proposto. No caderno deveriam ser expressas tanto as reflexões e dúvidas quanto a sistematização de conclusões (por meio de narrativas).

O caderno foi um instrumento fundamental, utilizado para estruturar as aulas, realizar atividades e avaliações. Para além de uma certa questão afetiva, concernente à presença do caderno nas memórias escolares do grupo, a escolha foi fundamentada pela percepção de que o caderno, entendido como elemento constitutivo da cultura escolar, é uma tecnologia escolar. Igualmente, pela compreensão de que esta tecnologia vinha ao encontro das intenções de promover a atenção ao conteúdo, o exercício dos procedimentos de análise de fontes e a contínua (re)elaboração de narrativas.

A utilização dos cadernos foi um acordo estabelecido entre os estagiários e os estudantes, cuja descrição transcrevemos a seguir:

No começo do período de docência, entregamos um caderno para cada aluno. Aquele caderno seria o caderno da disciplina de História durante o tempo das nossas aulas: ali eles deveriam fazer suas anotações, anexar os textos e documentos históricos entregues e realizar as atividades, além de poderem mexer e se apropriar dele como qualquer outro caderno escolar. No entanto, avisamos também que iríamos recolher regularmente os cadernos, fato importante na compreensão da relação dos alunos com os mesmos –


eles estavam imbuídos de uma faceta pública, pois diferentemente dos seus cadernos habituais (os quais eles tinham controle do acesso e exposição), os cadernos de História estariam disponíveis regular e ilimitadamente aos nossos olhos e mãos (RELATÓRIO..., 2018, p. 23).

Houve, assim, uma sorte de contrato estabelecido entre os estudantes da educação básica e os estagiários-professores em torno do caderno. Este foi entregue aos alunos não para ser assumido como propriedade, mas como lugar de exercício que, por sua intencionalidade pedagógica, deveria estar sempre à disposição. O desenho da proposta foi tomando forma durante as primeiras semanas de estágio e exigiu, tanto dos estudantes quanto dos estagiários, certa maleabilidade, pois havia incerteza e expectativa acerca do que seria efetivamente observado para a avaliação.

[...] alguns alunos arrancavam folhas que julgavam aquém daquilo que seria suficiente para nos mostrar, seja pela questão estética, organizacional ou até mesmo o fato da folha estar em branco (e talvez mostrar certo desleixo ou descaso). De maneira geral, os cadernos se mostravam inteligíveis, respeitando tanto as estruturas que propúnhamos durante as aulas quanto ao que se espera de um caderno costumeiro. Havia também uma expectativa quantos às entregas em si: sendo algo novo (pelo menos, a partir do que nos relataram) para eles também, era notável uma certa ansiedade por parte de alguns, no momento da entrega. Perguntavam sobre o que seria avaliado, se prestaríamos atenção na caligrafia, se tinham feito tal coisa de maneira correta, (sic) etc. (RELATÓRIO..., 2018, p. 23).

Passado este primeiro momento de acordos e combinados, o caderno tornou-se efetivamente lugar de registros, de exercícios e de construções narrativas. Durante dois meses, as três aulas semanais¹² seguiam sempre a mesma estrutura: em um primeiro momento, os alunos ganhavam um documento (uma fonte) que deveria ser lido, sublinhado e analisado conforme um roteiro fixo de perguntas, cujo objetivo primeiro era a identificação (autoria, local onde foi escrito, data em que foi escrito, local de publicação, público ao qual o documento se destina etc.). Dentre os documentos distribuídos, havia o testamento de Domingos Sodré¹³, auto de busca proveniente de investigação policial, leis, cartas pessoais, notícias de jornal, mapas e imagens. Esta primeira leitura tinha, igualmente, a intenção de verificar, a partir das respostas e das dificuldades constatadas, os conhecimentos prévios do grupo a respeito do contexto sobre o qual as fontes se referiam. Este primeiro momento costumava ocupar o primeiro encontro da semana, em uma aula de 50 minutos.

As impressões dessa primeira leitura, assim como os elementos sublinhados nos documentos, eram socializadas e, das dúvidas e apontamentos realizados, passava-se a outro momento, expositivo-dialogado, protagonizado pelos estagiários-professores. Tal momento era sempre ancorado nas fontes, às quais agregavam novos elementos. Para tanto, era preciso sempre retomar o planejamento das aulas no sentido de incorporar o que fora explicitado pela leitura dos documentos. A partir daí, os estudantes eram




convidados a retomar a primeira leitura e redigir novos apontamentos, adensando as primeiras análises realizadas e adicionando informações e/ou questionamentos. Este segundo momento acontecia no segundo encontro da semana, em duas aulas seguidas de 50 minutos cada. O intervalo entre o primeiro e o segundo encontros era de fundamental importância para que os estagiários avaliassem as respostas dos estudantes e, a partir delas, replanejassem as ações previamente elaboradas.

Ainda que não assumissem estruturar as aulas conforme a proposição de uma aula-oficina de Isabel Barca, a inspiração é evidente e, inclusive, referenciada no Relatório. Tanto a escolha de trabalho com fontes quanto os objetivos do Estágio buscavam a instrumentalização em História, entendida como “uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (BARCA, 2004, p. 133).

Com o passar das semanas, foi possível observar um interessante movimento. As primeiras leituras de cada documento – que, a princípio, eram bastante objetivas – foram, gradualmente, se tornando mais complexas. Além disso, tornou-se frequente ouvir a participação de alunos nos momentos expositivos-dialogados referindo documentos anteriormente analisados e, dessa forma, ensaiando conexões entre os documentos e os conteúdos. Tais conexões tinham como elo o caderno, onde os sublinhados podiam ser retomados e as observações passadas podiam sempre ser refeitas. Nos cadernos, tais movimentos se materializaram por flechas, balões, canetas de cores diferentes e *post-its* que sobrepunham informações. Neste sentido, a respeito de uma atividade de construção de mapa mental sobre Domingos Sodré, encontramos no Relatório a seguinte observação: “notamos durante as correções dos cadernos que, a partir do mapa coletivo, as alunas voltaram aos seus mapas individuais, colocando informações ausentes nestes e presentes no quadro” (RELATÓRIO..., 2018, p. 47).

Este movimento era intencional e fazia parte dos objetivos dos estagiários, conforme é possível observar:

Incentivamos constantemente os alunos a fazerem registros, não apenas para fazer as atividades por elas mesmas, mas também para um meio concreto de retomada das aulas anteriores e interação com as aulas seguintes. Parte do exercício era tomar o exercício que estava sendo feito inteligível em momentos futuros [...]. Eles sabiam que esperávamos isso deles – um acesso às reflexões anteriores que conferisse substância às discussões acerca das fontes e conteúdos subseqüentes. Observamos como e até que ponto os alunos conseguiam traçar essas conexões, e era no caderno onde eles encontravam a materialidade para subsidiar esse movimento. Além de fazer a atividade para entregar, eles registravam de modo a poderem continuar estudando através do caderno e durante as



aulas (RELATÓRIO..., 2018, p. 27-28).

O registro no caderno era proposto como um ato de estudo. Um ato consciente de anotar que implica sempre em uma eleição e em uma seleção. O caderno escolar, conforme Jorge Larrosa e Karen Rechia (2018), pode ser compreendido como uma coleção de notas. Como “o efeito e o resultado das ações de selecionar, fixar e colecionar o notável, o *notandum*, o que se anota e, ao mesmo tempo, o que merece ser notado, tanto do que se lê, como do que se vê ou do que se escuta” (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 92).

Além de uma tecnologia escolar voltada ao estudo, o caderno foi igualmente recurso avaliativo ao longo do período de estágio. O grupo assumiu como procedimento a realização de avaliação processual, por acreditar ser a escolha mais coerente com a proposta de utilização dos cadernos. No Relatório, ao apresentarem a metodologia e as proposições para avaliação, o grupo caracteriza os cadernos como atrelados a uma lógica de exercício, a qual pressupunha a necessidade de repetição e a possibilidade do erro. A avaliação precisou, assim, considerar tais pressupostos.

É importante ressaltar que, ao adotar os cadernos e considerar que o processo de construção do conhecimento pressupõe “idas e vindas”, escritas e reescritas, os estagiários alinharam-se a uma percepção de aprendizagem histórica que considera a progressão – e não o progresso – do conhecimento. Para além dos conteúdos substantivos abordados durante as aulas, atentou-se também aos conceitos de segunda ordem, tais como empatia e mudança, acessíveis tão somente pela mobilização de noções como evidência, narrativa e interpretação, por meio de exercícios de análise de fontes, sempre sob orientação dos professores. No que tange ao processo de construção do conhecimento histórico, conforme Flavia Caimi, a progressão pode ser caracterizada

[...] por diferentes competências, como capacidade de fazer ligações e conexões dentro e entre períodos históricos; aprofundamento gradativo do domínio de conteúdos substantivos; maior compreensão e proficiência no uso de instrumentos de análise histórica, os chamados conceitos de segunda ordem; crescente capacidade de aplicar conhecimentos e mobilizar estratégias de compreensão conceitual em diversos textos e contextos históricos; ampliação do domínio da narrativa histórica, com o aprimoramento gradual da habilidade de comunicar o conhecimento por meio de linguagem adequada e pertinente ao campo (CAIMI, 2019, p. 211).

No caso da experiência de estágio aqui apresentada, é possível observar uma particular atenção ao desenvolvimento da capacidade de fazer conexões, ao aprofundamento gradativo do domínio de conceitos substantivos e, de forma menos enfática, à ampliação do domínio da narrativa. Tais intenções exigiam um procedimento avaliativo que possibilitasse a observação do processo, uma vez que um único “produto” não permitiria ao grupo a percepção do trabalho desenvolvido. No

relatório, tal compreensão é explicitamente anunciada: “Nossas avaliações estavam pautadas pela ideia de exercício e, sendo assim, pelo processo como um todo, algo possível de se fazer devido à presença dos cadernos, já que neles tínhamos acesso a todas as atividades e registros feitos pelos alunos” (RELATÓRIO..., 2018, p. 58).

As avaliações através do caderno consideraram tanto as relações estabelecidas com o conteúdo, e expressas através da narrativa, quanto os procedimentos empregados e registrados no caderno. Para tanto, além da análise qualitativa das narrativas compostas, o grupo desenvolveu tabelas cujo objetivo era observar as etapas de realização das atividades de análise de fontes e, dessa forma, o engajamento dos estudantes nestas atividades.¹⁴ No que se refere ao acompanhamento do engajamento nos exercícios propostos, o grupo criou critérios de observação. Cada vez que os cadernos eram recolhidos, recorria-se às tabelas para registrar tudo o que era perceptível no caderno: as respostas das perguntas de identificação feitas nas análises de fontes; as fontes analisadas coladas no caderno com conteúdos destacados; as marcas do que havia sido corrigido, alterado ou posteriormente acrescentado. Tais elementos, observados nos cadernos individuais dos 26 estudantes que faziam parte do grupo, possibilitaram uma visão panorâmica dos dois meses de atividades e, inclusive, foram instrumentos de autoavaliação dos estagiários. Foi possível perceber tanto as atividades que geraram maior envolvimento quanto aquelas nas quais o grupo demonstrou maior dificuldade. Também foi possível observar consonâncias e dissonâncias nas análises realizadas pelos estudantes. Por meio destas observações, alguns conteúdos foram retomados ao longo dos dois meses, de modo a sanar dúvidas e adensar certas relações consideradas fundamentais. A avaliação, nesse sentido, não se referia apenas a atribuição de notas, mas influenciava diretamente os planejamentos das aulas seguintes, as quais eram reelaboradas em função daquilo que era observado nos cadernos. A esse respeito, encontramos no Relatório a seguinte observação:

O caderno foi, no final das contas, uma ferramenta essencial para avaliar processualmente nossos alunos. Ele possibilitou que tivéssemos acesso a um reflexo da aula, onde conseguíssemos perceber de que maneira cada um se apropriou dos conteúdos e reformular as aulas seguintes tendo isso em mente (RELATÓRIO..., 2018, p. 61).

No Relatório aqui referido, as questões metodológicas foram mais enfatizadas que a análise qualitativa das narrativas encontradas nos cadernos. Apesar disso, a partir dos exemplos destacados, é possível inferir que, neste trabalho, o conhecimento histórico foi observado sempre a partir da relação que os sujeitos estabeleciam com ele e com as formas de expressá-lo, por meio do caderno. O caderno possibilitou acompanhar, em certa medida, o estabelecimento de uma relação não aquisicionista com o conhecimento, considerando que este se constitui sempre a partir de relações. O objetivo era justamente que os exercícios não encontrassem uma forma final. Durante os dois meses de estágio, deveriam sempre ser revisitados, repensados, corrigidos,

ampliados e alterados.

Ainda que não realizem referência direta, é possível aproximar o trabalho empreendido das concepções de avaliação apreçadas por Marcus Leonardo Bomfim Martins, quando este as afirma como um instrumento didático/pedagógico/curricular que “atua no sentido de validar conhecimentos e formas de se relacionar com eles, atuando, pois, nos processos de objetivação e subjetivação que atravessam as relações de ensino aprendizagem” (MARTINS, 2020, p. 153). Neste sentido, o caderno mostrou-se um instrumento avaliativo de potência singular, que permitiu acompanhar as relações estabelecidas com diferentes saberes – referentes tanto a conceitos substantivos quanto a competências heurísticas – em distintas etapas. Os cadernos possibilitaram acessar não apenas as narrativas construídas em atendimento às atividades solicitadas, mas, particularmente, as etapas de produção dessas narrativas.

Considerações finais

A experiência de estágio aqui apresentada e analisada, para além de aventar questões sobre a formação docente inicial, permite-nos pensar a necessidade imperativa de uma prática coerente no que tange à concepção de conhecimento histórico, ensino, aprendizagem e avaliação. Tal coerência não traz, seguramente, garantias.

É importante registrar que nem todos os estudantes participaram, ou se envolveram da mesma forma, durante os dois meses em que o estágio transcorreu. Alguns exercícios foram realizados de forma meramente burocrática, alguns cadernos apresentaram várias páginas em branco. As dificuldades foram entendidas como constitutivas do processo. Como desafios que precisavam ser sobrepujados e obrigavam os estagiários a um contínuo replanejar. Apesar das dificuldades encontradas, foi bastante instigante acompanhar – e revisitar, através da análise do Relatório – o ensaio de um movimento não linear de construção de conhecimento. Movimento este que possibilitou uma relação distinta com a ideia de erro e que assumiu como metodologia a possibilidade de refazer, de reescrever. Que procurou, através deste uso particular dos cadernos, assumir uma prática avaliativa que não buscava a constatação do erro, mas a observação de um percurso. Não havia um destino certo, mas paradas marcadas pela leitura, pela escrita e, fundamentalmente, pela incorporação de uma sorte de “modo de fazer” dos alunos da educação básica diante das fontes que lhes eram semanalmente apresentadas.

Os cadernos de história, como foi possível observar, tiveram centralidade na experiência de estágio aqui descrita. Situados em um tempo presente, acolheram distintas possibilidades de ler e de escrever o passado. Conformaram um tempo e espaço particular, o tempo *escolar*, no qual, a cada nova escrita, convidavam à construção de futuros possíveis.

Referências

- ARENDRT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel. *Para uma educação histórica de qualidade*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2004. (Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica). p. 131-144.
- BARCA, Isabel. O papel da educação histórica no desenvolvimento social. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (org.). *Educação histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Editora Unijui, 2011. p. 21-48.
- BITTENCOURT, Circe. *História e ensino: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAIMI, Flavia. Progressão do conhecimento histórico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 209-213.
- CHARTIER, Anne-Marie. Um dispositivo sem autor: cadernos e fichários na escola primária. *Revista Brasileira de História da Educação*, [s. l.], n. 3. p. 9-26. jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38731/20260>. Acesso em: 26 dez. 2022.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. *P de professor*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.
- MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação da aprendizagem no ensino de história: entre “silêncios de” e “desafios para” um campo de pesquisa. *CLIO: Revista de Pesquisa Histórica*, Pernambuco, v. 38, n. 1, p. 152-168, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaclio/article/view/243548>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Marteen. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- NADAI, Elza. A prática de ensino e a democratização da escola. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v.11, n. 1/2, p. 5-17, jan./dez. 1985.
- PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v.15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7961>. Acesso em: 23 jul. 2022.
- REIS, João José. *Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

RELATÓRIO final de estágio curricular supervisionado em história: Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2018.

RÜSEN, Jörn. *História viva: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010a.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado: os princípios da pesquisa histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 21-51.

SILVA, Cristiani Bereta da. Formação histórica e narrativas: efeitos de sentido sobre o ensino de história e o espaço escolar no estágio supervisionado. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (org). *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV editora, 2015. p.163-182.

Notas

¹Este artigo vincula-se aos grupos de pesquisa “Ensino de História, Memória e Culturas” e “Memória e Identidade”, que contam com recursos da FAPESC.

²Doutora em História (UFSC). Professora do Departamento de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

³José; Janaína; Antônio. Relatório Final de Estágio Curricular Supervisionado em História. Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina; Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2018. Registro que os nomes dos estudantes autores do relatório analisado neste trabalho são pseudônimos. Este recurso foi empregado para resguardar a identidade dos sujeitos envolvidos.

⁴O referido Plano de Curso assenta-se na resolução de 2002. No presente momento, a estrutura das licenciaturas é pauta de intensos debates e mobilizações bastante críticas em relação à Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação, de 20 de dezembro de 2019, a qual institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

⁵No Estágio III, os estudantes devem ministrar 24h/aula. A duração do Estágio depende, por isso, da quantidade de aulas de História semanais na instituição escolar.

⁶Papel que desempenho e que conforma o lugar a partir do qual componho este texto.

⁷A experiência que fundamenta esta reflexão ocorreu em 2018 e contou com a participação da professora Karen Christine Rechia, do Colégio de Aplicação da UFSC, como co-orientadora de estágios e interlocutora das ideias aqui apresentadas.

⁸A depender da nomenclatura assumida pelas redes de ensino junto às quais o estágio é realizado.

⁹A ideia de conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem está aqui pautada por Maria Auxiliadora Schmidt (2009), a partir da leitura de Peter Lee, que define os conceitos substantivos como sendo conteúdos específicos da História, e os conceitos de segunda ordem como categorias temporais e/ou conceitos constitutivos do pensamento histórico. Para Isabel Barca (2011, p. 25), os conceitos substantivos “referem-se a noções ligadas aos conteúdos históricos”, e os de segunda ordem designam “conceitos estruturais ou meta-históricos, exprimem noções ligadas à natureza do conhecimento histórico”. Tais noções são recorrentes em pesquisas alinhadas à Educação Histórica (praticadas especialmente em Portugal e Inglaterra). É possível estabelecer, aqui, uma aproximação a Jörn Rüsen (2010b, p. 91) quando trata dos conceitos como “recursos linguísticos das sentenças históricas” e traça a distinção entre os nomes próprios e as categorias históricas. Os nomes próprios designam “estados de coisas do passado em sua ocorrência singular”, cujas designações podem advir das fontes ou se dar *a posteriori*, pelos historiadores. Já as categorias estabelecem a qualidade histórica da mudança temporal das coisas. A aproximação é possível não no sentido de tornar conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem sinônimos aos nomes próprios e categorias históricas, mas de chamar a atenção para a necessidade de articulação entre ambos, para o desempenho da atividade cognitiva concernente à ciência histórica.

¹⁰Número definido pelo Plano de Curso da licenciatura em História.

¹¹Mais especificamente de Isabel Barca e da estrutura de aula oficina.

¹²No Colégio de Aplicação da UFSC, no 1o ano do Ensino Médio, existem 3 aulas semanais de 50 minutos cada.

¹³Conforme João José Reis (2008), Domingos Sodré foi um africano escravizado e trazido para o Brasil no início do século XIX. Viveu na região do Recôncavo Baiano e conquistou sua liberdade após a morte do antigo senhor. Exerceu liderança social e religiosa.

¹⁴É importante ressaltar que as avaliações realizadas pelos estudantes, por meio dos cadernos, foram incorporadas pela professora regente para a composição das notas finais. Nesta experiência particular, foram geradas duas notas: a primeira, pelo engajamento nas atividades orientadas; e a segunda, pela análise qualitativa das respostas.