

O QUE É FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)? REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR.

WHAT IS FUNDAMENTAL TO HISTORY TEACHING IN MIDDLE SCHOOL (6TH TO 9TH GRADE)? THOUGHTS ON EVALUATION OF LEARNING ON SCHOOL DAILY ROUTINE.

Vívian Barros Umbelino¹
Juliana Alves de Andrade²

Resumo

Na educação básica, a avaliação da aprendizagem possui um lugar de destaque por acompanhar o desempenho dos estudantes, sendo seus resultados definidores do sucesso ou fracasso escolar. Considerando isso, temos por objetivo investigar o processo de avaliação da aprendizagem em História nas escolas. Analisaremos as narrativas de docentes que atuam no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em Pernambuco, refletindo sobre suas práticas através da metodologia de História Oral e relacionando as narrativas com os instrumentos avaliativos mais utilizados. Estamos alinhados a perspectiva de avaliação da aprendizagem pós-crítica, onde se observa a relação autoritária e assimétrica estabelecido com o saber no espaço escolar, ou seja, avalia-se a relação

poder-saber (FOUCAULT, 1998) no processo de validação do conhecimento.

Palavras-chaves: Avaliação de Aprendizagem. Ensino de História. Ensino Fundamental.

Abstract

On the basic educational level, the evaluation of learning stands out as a way of keeping track of the student's accomplishments, with its results being determinant of the educational success or failure. Taking that in consideration, we have the objective of investigate the process of evaluation of learning in History on schools. We analyze the narrative from teachers that work in middle school (from 6º to 9º grade) in Pernambuco, reflecting about their practices through the method of Oral History, and relating the narratives with the most used evaluation instruments. We are

¹ Vívian Barros Umbelino - Licenciada em História. Ilustradora autônoma. Ex-Bolsista PIBIC/CNPQ. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Estudos em História, Educação e Cultura - NEPECs/UFRPE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5966-3349> - E-mail: vivianb.umbelino@gmail.com.

² Juliana Alves de Andrade - Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Professora da Licenciatura em História e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Rede PROFHISTÓRIA-UFPE. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Culturas (NEPECs/UFRPE), onde realiza pesquisas sobre avaliação da aprendizagem em História e pesquisa prática da Prática de Ensino em História. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8807-5327> - E-mail: julianadeandrade.ufupe@gmail.com

aligned to the post-critic perspective of evaluation of learning, in which one observes the authoritative and asymmetrical relationship established with knowledge on schools, that is, evaluates the relationship

power/knowledge (FOUCAULT, 1998) in the process of validating knowledge.

Keywords: Evaluation of learning. History Teaching. Middle School.

Introdução

“Avaliar” é uma ação evocativa de diversas definições. Pode remeter a método, ao exercício de medir, verificar ou mesmo julgar em que nível de conhecimento alguém se encontra. Essa ação traz consigo memórias com marcas de exclusão e exposição dos estudantes— como a de um resultado numérico que pouco diz sobre aprendizagem, ainda que possua o peso de influenciar os caminhos na educação básica, a exemplo da evasão escolar. A partir disso, nosso objetivo é investigar as práticas de avaliar de docentes de História, que atuam no Ensino Fundamental (Anos Finais) em Pernambuco. Para isso, buscamos identificar tanto os instrumentos e estratégias adotados, como também suas interpretações sobre esse fenômeno e os possíveis fundamentos subjetivos e/ou teórico-metodológicos que orientam as avaliações na área de história.

Nesse trabalho, abordaremos uma historicidade dos processos de avaliação da aprendizagem no Brasil, buscando compreender o contexto que propicia uma memória avaliativa como prática autoritária e que nos encaminhou a um entendimento do fenômeno de avaliar enquanto mecanismo biopolítico. Em seguida, trabalharemos com o conceito e algumas práticas de avaliação, e então como a temática vem sendo trabalhada no campo do Ensino de História.

Para realização da pesquisa, foram feitas entrevistas com 3 professores. Para isso, seguimos as orientações de Verena Alberti (2005) para organização da entrevista com roteiro semi-aberto e o tratamento da fonte oral, bem como de Dóris Bittencourt Almeida (2009) sobre a metodologia de história oral e seu uso em pesquisas na área de educação. Fizemos então a análise das entrevistas e dos documentos escolares (Provas e atividades aplicadas pelos professores) a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin, buscando compreender os fundamentos e as percepções sobre o processo avaliativo.

Caminho percorrido para conhecer as práticas

Investigamos o fenômeno das avaliações de aprendizagem enquanto práticas do cotidiano escolar, que acontecem para além dos “períodos de provas” do semestre letivo, tendo como sujeitos desta pesquisa professores de história atuantes em diferentes cidades de Pernambuco, mobilizados a partir do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Dada a natureza subjetiva das diferentes percepções dos sujeitos da comunidade escolar em relação a avaliação, consideramos necessário ouvir os professores através da História Oral. Foi aplicado também um questionário para verificarmos o tempo de experiência docente, as idades e período de formação, para que pudessemos conferir o perfil dos sujeitos da pesquisa. Dado o contexto de pandemia de

COVID-19, adotamos as seguintes precauções: os termos de Consentimento Livre e Esclarecido contaram com assinaturas digitais e as aplicações de questionário e entrevistas foram realizadas na modalidade à distância, por meio do Google Forms e Google Meet. O recorte dos sujeitos da pesquisa contou com participantes do ProfHistória, atuantes em diversas regiões do estado pela possibilidade de contato à distância.

Para obter uma noção mais ampla e correspondente ao objetivo da análise, vamos correlacionar os testemunhos com outras fontes, que são os instrumentos de avaliação. Quanto ao uso da metodologia de História Oral na pesquisa em Educação, entendemos que esse método promove ao entrevistado um momento de rememorar suas experiências, aproximando-o da percepção de seu lugar enquanto sujeito histórico, parte de um passado e de um presente escolar (ALMEIDA, 2009). Sendo a avaliação da aprendizagem corrente no cotidiano escolar, torna-se “parte da memória da instituição e das gerações que por ela passaram” (MAGALHÃES, 1999, p. 69, apud ALMEIDA, 2009, p. 215).

Com relação aos procedimentos técnicos da realização da entrevista, dialogamos com Verena Alberti (2005), no Manual de História Oral, no tocante às particularidades de escolha do grupo a ser entrevistado de acordo com os objetivos de trabalho, no tipo de entrevista e nos cuidados de prover adequada condução e tratamento das transcrições. Com relação ao entendimento sobre Análise de Conteúdo, nos remetemos a Flávia Caimi e Letícia Mistura (2021), que indica como esse procedimento tem sido adotado atualmente em pesquisas qualitativas que priorizam interpretação e inferência (CAIMI; MISTURA, 2021). Esse procedimento segue também o trabalho de Andressa Hennig Silva e Maria Ivete Trevisan Fossá (2015), como aporte para exploração do material e para inferências sobre as fontes. Recorremos também ao passo a passo de análise de conteúdo como descrito por Alessandra Pimentel (2001), organizando e fichando o material colhido conforme as informações encontradas de acordo com o propósito da pesquisa. Assim, pretendemos verificar tanto o que é explicitado quanto os não-ditos contidos no material de análise, mas expresso na vivência cotidiana docente no que se refere à avaliação de aprendizagem.

Após a transcrição e leitura exaustiva das fontes e dos instrumentos avaliativos disponibilizados pelos professores, separamos cada parágrafo em unidades de registro, nos atentando para palavras chaves e elementos em comum ou divergentes. Em seguida, foi feita uma aglutinação dessas unidades de registro em categorias de análise primárias, significativas dos tópicos trazidos pelos entrevistados em suas respostas. Elas foram então sintetizadas em categorias secundárias, agrupando por temática em comum, sendo compostas então categorias de análise finais: Mudanças e Continuidades nas Práticas Avaliativas; Avaliação “do sistema” e “uma outra avaliação”; Prioridade de disciplinas na escola; Padronização das avaliações para produção de resultados objetivos; Fundamentação teórica e/ou subjetiva dos docentes; Características e Critérios da Avaliação de História no Ensino Fundamental.

Discussão

1. Por uma História da Avaliação da Aprendizagem

Em *Avaliação: Mito e Desafio*, Jussara Hoffmann (1991) observa o ciclo de continuidade dessa definição corrente de avaliação da aprendizagem como sendo uma prática autoritária, e esse entendimento seria um “mito perpetuado a muitas gerações” (HOFFMANN, 1991, p. 27). “Desmitificá-la” seria possível ao conhecer “sua estória e seus fundamentos teóricos, visando uma tomada de consciência coletiva” (HOFFMAN, 1991, p. 39). Sobre a continuidade da prática como autoritária, remete, por exemplo, à adesão nos cursos de formação de professores a autores comportamentalistas, na década de 1960, a exemplo de Ralph Tyler e sua avaliação por objetivos.

Hoffmann (1991) questiona então como professores poderiam se fundamentar para mudar sua prática, tal que ela se oponha a essa noção – e também afirma que as contradições entre os ideais de uma educação libertadora seguido de práticas de avaliação excludentes tem suas explicações além dos muros da escola, sendo algo que reflete uma sociedade liberal e capitalista.

Desse modo, ainda que professoras e professores possam não relatar uma fundamentação em autores comportamentalistas, seu contato com as estruturas burocráticas e exigências feitas às escolas/ou pelas escolas podem interagir com o modo que interpretam a avaliação da aprendizagem. Para compreender esse fenômeno, dialogamos com Gama (2018), que estuda a influência das teorias de avaliação de Carlos Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann e Philippe Perrenoud nas práticas de professores e na fundamentação de cursos de formação. Sobre a adesão de teorias diversas em avaliação, o autor denota que

No meio escolar brasileiro, a adoção de novas teorias pedagógicas e avaliativas muitas vezes tem sido apressada. Há pressões advindas dos núcleos centrais dos sistemas educacionais públicos e dos escritórios das mantenedoras de instituições particulares de ensino, assim como provenientes dos interesses da sociedade capitalista. As motivações pessoais podem incluir escolhas face aos constrangimentos que as reprovações e evasões provocam; também tem sido comum que muitas escolhas sejam feitas isoladamente por professores compadecidos com os seus estudantes diante dos elevados índices de reprovação. Há ocasiões em que a adoção de determinada teoria resulta de projetos pessoais de certas autoridades públicas ou privadas que pretendem imprimir marcas pessoais às suas gestões sem avaliar corretamente as teorias que erradicam e, o pior, fazem apostas elevadas nas teorias que implantam sem considerar quaisquer chances de fracassos. (GAMA, 2018, p. 31).

Por esse aspecto de “pressa”, as abordagens dos autores citados por Gama, no caso de Luckesi e Hoffmann, tendem a sofrer deturpações danosas ou mesmo soam completamente inviáveis no contexto educacional brasileiro. No caso de Luckesi, que visava uma avaliação grupal com acolhimento dos estudantes, na tentativa de aplica-la

na prática, houve o que Gama descreve como "barateamento das tarefas em nome do respeito aos esforços estudantis" e pontuação de comportamentos sem que houvesse critérios bem definidos, sendo utilizada de forma manipulativa para controle disciplinar. (GAMA, 2018 p. 37). E, no caso da avaliação mediadora de Hoffmann, o que a torna inviável são questões de ordem prática, pois necessitaria que professores passassem mais tempo nas instituições escolares, além de lidarem com a grande quantidade de alunos por turma, impossibilitando um acompanhamento cuidadoso (GAMA, 2018, p. 46). Portanto, ainda que houvesse alguma iniciativa de aderir a outras fundamentações teóricas, a nível individual ou administrativo, as práticas retornavam a esse aspecto de controle.

Outro fator indicado por Gama (2018) é que, em contraste às produções desses autores como resistência ao autoritarismo surgidas entre 1964 e 1985, é justamente após a abertura democrática que ganham espaço teorias avaliativas de cunho liberal e neotecnicista, inclusive em relação a políticas de educação e avaliação, que ganham um aspecto de produção de dados estáticos (GAMA, 2018, p.48). Sobre a difusão da avaliação formativa de Philippe Perrenoud no Brasil, considera que

Nomeadamente nos anos 1990 a teoria avaliacional e as práticas políticas modernizantes contribuem com as intenções privatistas e oferecimento da educação como serviço vendável. A teoria de avaliação de Perrenoud corresponde aos interesses de elevar a eficiência produtiva das escolas e de vender serviços em um mercado educacional. (GAMA, 2018, p. 48).

De acordo com a análise do autor, compreendemos então que o lugar atribuído a essa teoria avaliativa de cunho mercadológico e de intervenção através do levantamento de dados estatísticos nas políticas em educação fazem com que elas tenham uma característica de avaliação como regulação das aprendizagens (p. 48, 2018).

Essas abordagens nos remeteram à compreensão foucaultiana de qual seria a função de avaliação, segundo as quais as práticas avaliativas no cotidiano escolar são entendidas como um dos mecanismos de fiscalização disciplinar – sendo equivalentes do que o autor aborda como exames disciplinares (FOUCAULT, 2014). Trata-se de um processo que passa por escolhas do que se pretende avaliar, visando atingir um comportamento ou um dado nível de conhecimento, e que hierarquiza os desempenhos daqueles submetidos a essa relação de poder. Há, portanto, uma homogeneização dos sujeitos, excluindo a diversidade de expressões presentes na sala de aula em virtude de uma dada expectativa de comportamento ou aprendizagem. Viria dessa relação verticalizada, do exame como prerrogativa de julgo sobre o trabalho do outro, as memórias de vivências negativas dessa prática.

Constatando esse caminho, direcionaremos a abordagem para "avaliar" como tecnologia de controle, a partir de Klein (2013), e sua análise de avaliação como estratégia de inclusão escolar. A autora parte dos discursos de modernização presentes no Movimento da Escola Nova, que teve destaque a partir da década de 1920, e indica que

Em termos educacionais no Brasil, a partir do século XX, nota-se a entrada e a circulação de ideias que já vinham sendo disseminadas em inúmeros países – sobre a necessidade de a escola ser expandida para todos. Pode-se dizer que essa foi uma das bandeiras de luta do discurso liberal, que aparece desde o século XIX e que tinha como propósito principal a generalização da escola a partir de um modelo de referência. (KLEIN, 2013, p. 167).

Avaliar os sujeitos, na lógica de uma educação moderna dentro de um contexto neoliberal, é, portanto, um mecanismo de controle, exercido por exemplo através dos sistemas de avaliações de larga escala e como podem influenciar toda a estrutura do plano de ensino na escola. É no sentido de conter a fragmentação de experiências pedagógicas provocadas pelas reprovações que constata que, por volta da década de 1950, é mais enfatizada a necessidade de reformas da escola pública, visando regular o ensino para garantir maior fluxo escolar (KLEIN, 2013). Sobre o que diferencia os exames do século XIX em relação às avaliações do século XX, Klein diz que

Se a avaliação no século XIX pautava-se basicamente no exame como medida, sendo efeito do cientificismo e das políticas de controle da população, conforme aponta Silva (2005), estamos hoje pautados pelo sistema neoliberal, que preconiza diferentes formas de medir a eficácia das políticas públicas, as quais, com pouco investimento, almejam conseguir o máximo de resultados. (KLEIN, p. 176, 2013)

Dada a centralidade em que a avaliação se encontra nessa lógica de regular, torna-se então em um mecanismo biopolítico, incidindo sobre o trabalho de professores e intervindo sobre o desempenho do aluno com o intuito de formar sujeitos produtivos para essa sociedade neoliberal (KLEIN, 2013).

Essa ação regulamentadora não é necessariamente exercida de forma consciente pelo sujeito. O que se identifica na trajetória da construção do entendimento de avaliação da aprendizagem no Brasil é que, na transição de exames para avaliação, expandiram-se as práticas de regulação para padronização das experiências de ensino. Forma-se um “ciclo de continuidade através da inculcação” (GAMA, 2018 p. 43) de uma cultura dominante e uma memória avaliativa, tal que o fundamento do professorado pode dar-se tanto de sua experiência enquanto estudante ou de suas leituras na formação, como também ter base no aparato de regulação governamental.

Os efeitos negativos dessa ação de avaliar autoritária inconsciente tanto na relação professor-aluno como no trabalho docente e na trajetória de estudantes são efeitos reais dessa lógica do “mínimo investimento visando máximo de resultados”. Consideramos necessário mapear as interpretações que vêm sendo formuladas pelos sujeitos da educação básica sobre a experiência avaliativa, em toda sua dinamicidade, para entender esse contraste entre o lugar atribuído de destaque e o mal-estar que vem acompanhado de “ter que avaliar”.

2. O Conceito e as Práticas de Avaliação

Para a construção de um entendimento acerca do conceito de avaliação, no contexto educacional, realizamos a pesquisa bibliográfica e leitura sobre o tema, analisando as consonâncias nas definições trazidas por diferentes autores (LUCKESI (1998), HOFFMANN (1991), FOUCAULT (2014), ESTEBAN (2000 E 2012) E MARTINS (2020)) tendo estes seus pontos de diálogos e distanciamentos. Na abordagem a seguir, será então explicitada essa compreensão de “avaliar” que nos orientou na construção dos instrumentos da pesquisa e da análise de seus resultados.

Luckesi (1998) realiza a diferenciação de dois conceitos que se utilizam corriqueiramente no cotidiano escolar como sinônimos, e que nos é importante começar por diferenciar: “verificação” e “avaliação”. Segundo ele, “verificar” possui um sentido de observar, sintetizar, sendo um processo que se finda com a obtenção de um dado e a constatação de qual estado ou configuração o objeto, sujeito ou ação verificado se encontra. Avaliar, por outro lado, vem acompanhado de um sentido de “atribuir valor” e se posicionar após essa constatação. É, portanto, o ato de constatar e agir no sentido de fazer a manutenção de como algo se encontra, ou atuar sobre ele. Outro ponto significativo é que, para a ação de avaliar ter sentido, essa prática deve estar articulada com um projeto pedagógico (LUCKESI, 2018). Ela não é “uma finalidade em si”, mas uma forma de agir na construção de um resultado.

Outra definição parte de Hoffmann (1991) – que identifica “avaliação” como sendo caracterizada por vários de seus estudiosos em educação como sendo “prática a serviço do autoritarismo”. Quando identificando as imagens simbólicas que docentes faziam sobre avaliar, notou como evocavam imagens monstruosas ou com muitos elementos de imprevisibilidade, demonstrando uma relação negativa com a prática (HOFFMANN, 1991). Essa recorrente forma de avaliar autoritária seria caracterizada por ser como um julgamento em que se espera que aconteçam mudanças apenas do lado do aluno. Aprofundando sua investigação, considera que essa forma de avaliar teria seu fundamento nas memórias de docentes de suas experiências enquanto alunos na educação básica, e pela formação teórica acadêmica. Identificamos na abordagem de Hoffmann esse componente cíclico da avaliação da aprendizagem, que é parte fundamental de sua definição.

Outro aspecto significativo mencionado pela autora é a confusão da prática de registro de resultado, com a avaliação – sendo assim, se confunde a ação de avaliar com o instrumento de medida, como se o resultado numérico apresentado fosse por si só significativo de algo (LUCKESI, 1991). Além disso, conforme indicado por Luckesi, os meios de recuperação de desempenho tornam-se uma forma de melhorar a nota, a despeito de não contribuírem também para melhoria da aprendizagem. Afirma-se então que, no entendimento que temos, “avaliar” seria uma ação diante do que foi constatado através de observações e instrumentos de medida ou aferição de resultados. Contudo, vem-se exercendo em um ciclo de uma memória avaliativa autoritária, em que a medida constatada pelo instrumento ganha destaque independente da ação de interpretação a

que esses resultados deveriam ser submetidos. Tanto Hoffmann, quanto Luckesi identificam que “avaliação” vem sendo entendida e praticada nas escolas como um procedimento desarticulado de um plano ou projeto pedagógico, descolado do processo de ensino, e não inerente a ele. Se distante de um projeto, encontra-se também distante de um sentido, estanque no ato de verificar.

Complementando nossa interpretação, dialogamos com Esteban (2000), que aborda a sala de aula como lugar de encontro de diversos saberes e espaço de imprevisibilidade devido às possibilidades múltiplas de sujeitos – mas que se encontra em meio a processos escolares cujos resultados são marcados pela homogeneidade, processos dos quais a avaliação faz parte. (2000, p. 1) Na abordagem de Esteban, ocorre sim uma atribuição de “valor” ao que é constatado na avaliação, seguido de tomadas de decisões. Contudo, esse valor é dividido apenas em “positivo” e “negativo”, saber ou não saber. Avaliação torna-se, assim, excludente, restringindo as possibilidades de ação e interpretação de resultados para além da verificação de uma medida (ESTEBAN, 2012). A autora observa ainda o efeito do fenômeno das avaliações de larga escala nessa uniformização dos saberes, na definição de uma norma e exclusão social do que nela não se encaixa, afirmando que vêm sendo exercidas como exame, ou seja, como práticas escolares com função de controle, em que se estabelece como prioridade o preparo dos estudantes para os testes de avaliações externas, em detrimento do acesso de todos ao conhecimento (ESTEBAN, 2012).

Os autores aqui trabalhados também se debruçaram sobre propostas de mudança, em oposição à definição de avaliação estanque e restritiva com que se depararam. Quer seja através da avaliação por mediação de Hoffmann ou da proposta dialógica de Esteban, o caminho para a construção de uma outra avaliação da aprendizagem, que garantam a autonomia das instituições e seus sujeitos e possam ao menos dar início ao processo de quebra com o ciclo repetitivo da memória avaliativa passaria pela horizontalização das relações pedagógicas – pelo gesto de reconhecer “erros” como possibilidades, de criar um lugar de “ainda não saber” que possibilite o crescimento da aprendizagem (ESTEBAN, 2000, p.8). Passaria pela compreensão de não se exercer como um julgo sobre o trabalho do outro, mas uma troca que criasse para ambos, professores e estudantes, a possibilidade de modificar suas abordagens (MARTINS, 1980, apud HOFFMANN, 1991, p. 18).

Além disso, como trabalhado por Ludke e Sordi (2009), abordar a avaliação da aprendizagem e avaliações institucionais na formação de professores é de fundamental importância para que estes reconheçam seu direito e dever de participar desse processo, podendo estar bem fundamentados teoricamente para construir outras avaliações possíveis e saírem da contradição entre discursos de utopias educacionais que desconsideram a continuidade de uma prática avaliativa baseada em medida, autoritária e desconectada de um projeto político pedagógico construído e aplicado coletivamente.

Encaminhando a abordagem para a área de História, dialogamos então com Marcus Leonardo Bomfim Martins (2020a e 2020b) a respeito da pesquisa em avaliação de aprendizagem no ensino de história. De acordo com sua análise, o autor indica a

escassez nesse campo de trabalhos que se debrucem em articular a prática pedagógica de avaliação com o ensino-aprendizagem da história escolar (MARTINS, 2020a).

Martins trabalha da perspectiva de que há na realidade escolar a composição e reprodução de “comunidades racionais” (MARTINS, 2020b, p.4) que selecionam o que são expressões de saberes legítimas ou não, ou seja: o que pode ser ensinado, aprendido e avaliado. Indica. Portanto, a ausência de trabalhos que problematizam a avaliação e seu lugar de validação, de “legitimidade de formas de se relacionar com esses saberes” (MARTINS, 20201, p. 158). O que esse silenciamento do assunto perpetua em história é a continuidade da prática muito criticada “decoreba” como parte de seu código disciplinar (MARTINS, 2020a, p. 165).

Nota-se, portanto, como a ausência de debates em avaliação da aprendizagem e suas concepções perpetuam o ciclo da memória avaliativa, e como em história as avaliações estão ligadas a uma compreensão de que se deve avaliar o que o estudante é capaz de memorizar e de reproduzir.

Dado esse “lugar de subalternidade” (MARTINS, 2020a, p. 163) em que a avaliação se encontra nas pesquisas em Ensino de História, o autor indica então a necessidade de pensa-la considerando as especificidades teóricas da história ensinada, se colocando então no debate da diferenciação entre história acadêmica e história escolar (MARTINS, 2020b, p. 7).

De acordo com Martins, um encaminhamento mais democrático das avaliações em história poderia se dar a partir de incentivar os alunos à construção de narrativas autorais, dada a possibilidade plural de narrativas em história, não estipulando que sejam repetições das considerações do professor. Para isso, seria preciso também confiar nos estudantes, propor questões desafiadoras e ser responsável em relação à singularidade do estudante. Afirma então que educar também é aceitar “correr o risco” do imprevisível, dada a diversidade dos sujeitos em sala de aula, sendo espaço sempre passível de replanejamentos. Em história, avaliar que foi possível “aprender” seria então não através da reprodução, mas da resposta ao que desafia, ao que não é familiar (MARTINS, 2020b, p. 6).

3. Experiências dos Professores de História

Os procedimentos adotados na coleta de fontes para realização da pesquisa se deram da seguinte maneira: mapeados os três docentes voluntários a participarem das entrevistas, foi encaminhado para eles o projeto contendo objetivos e informações gerais do trabalho, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido, o qual foi retornado por eles após a leitura e ciência dos riscos e benefícios, contendo suas assinaturas digitais. Em seguida, enviamos um questionário para identificação de um perfil geral. Realizamos então as entrevistas de história oral, que foram transcritas para se realizar sobre elas o procedimento de análise de conteúdo. Para a apresentação dos resultados da pesquisa, abordaremos esse perfil geral, respeitando a anonimidade dos voluntários e então seguiremos para as inferências de acordo com as categorias finais de análise. Os

professores serão aqui referidos como Prof. A, Prof. B e Profa. C., de acordo apenas com a ordem em que os contatei.

Sobre o perfil geral, as idades dos professores entrevistados estavam entre 30 e 42 anos. Prof. A e Profa. C atuam em escolas públicas municipais, um em Pombos-PE e a outra em Caruaru. Prof. B trabalha em uma escola particular na região metropolitana do Recife, mas também atende a turmas de Caruaru na modalidade à distância. O período de graduação dos professores entrevistados se deu entre 2001-2004 (C), 2009-2012 (A) e 2013-2018 (B), e seus tempos de atuação nos anos finais do Ensino Fundamental variaram de 3 a 11 anos. Profs. B e C responderam que tiveram sim contato com leituras em avaliação da aprendizagem em suas graduações na licenciatura em história, e os mesmos relataram realizar leituras por disposição pessoal e/ou formação continuada na área de Avaliação.

Sobre o planejamento de avaliação nas instituições, é estabelecido em todos os casos que as avaliações das turmas dos Anos Finais do EF sejam bimestrais. No caso de Prof. A, são feitas duas avaliações: uma no formato de Avaliação Continuada (através de atividades pontuadas, totalizando de 0 a 10), e uma prova objetiva de múltipla escolha (0 a 10), sendo de responsabilidade do professor da disciplina a elaboração das questões. Para Prof. B, as avaliações em formato de provas com questões fechadas são elaboradas coletivamente entre professores da mesma disciplina, e a mesma prova é aplicada para todas as turmas. Há ênfase de que esse material se atenha exclusivamente ao conteúdo do livro didático, bastante central na instituição. Por fim, para Prof. C, é estabelecido que a avaliação seja também realizada através de prova objetiva, de 10 questões; os estudantes recebem também uma segunda nota através de ATs (atividades no cotidiano escolar); e a prova deve passar pela revisão de um representante da Secretaria de Educação antes de ser aplicada.

É preciso considerar também que, embora a pesquisa não se dedique a analisar as avaliações da aprendizagem no contexto da pandemia de COVID-19, dado a natureza das fontes orais, frequentemente o Ensino Remoto e as particularidades de se realizar atividades e avaliações à distância são trazidos nos relatos. Entre os fatores conversados, na realidade de Prof. A, que trabalha no interior do estado, são suscitadas questões como a falta de acesso à tecnologia ou internet adequados para acompanhamento das aulas e aumento muito expressivo da evasão escolar, com muitos estudantes passando a trabalhar no âmbito doméstico, na roça ou auxiliando os pais em outras funções. Houve redução da participação dos estudantes em aulas, ainda que estivessem presentes na transmissão – dificultando formas de acompanhamento ou avaliação dada a dificuldade de comunicação; dificuldade também em elaborar questões ou atividades menos objetivas, e ter algum retorno por parte dos estudantes. No contexto de Prof. B, houve o relato de uma “chuva de notas 10” que segundo ele não refletia o desempenho das turmas ou a sua participação nas aulas, também reduzida. Profa. C mencionou estar trabalhando com alunos do 6º ano que vieram de um 5º ano completamente on-line, e relata que percebe da parte da turma dificuldades acentuadas de escrita e interpretação textual.

No roteiro de entrevista, dada a natureza cíclica das avaliações de aprendizagem, as questões foram divididas entre uma introdução com as experiências do professor enquanto estudante, seguidas de questões a respeito de sua experiência enquanto profissional. Sobre as lembranças em relação a como eram avaliados enquanto estudantes, todos os entrevistados indicam algum grau de mudanças e continuidades, e afirmam que houve interação entre a forma que foram avaliados e como avaliam os estudantes atualmente – em alguns casos pela maior facilidade que se tem em elaborar provas objetivas, se comparadas a avaliar atividades lúdicas. Todos identificam em suas práticas um aspecto tradicional, de memorização, mas consideram suas avaliações mais flexíveis e abertas a considerar as interpretações do aluno, se comparadas com a época em que foram estudantes da educação básica.

Em comum entre as narrativas docentes está a existência de uma “avaliação do sistema”, que condiciona o entendimento de avaliação como prova ao final do bimestre e prescreve como essas verificações de conhecimento devem se estruturar (Por sistema, entende-se aqui referências a secretaria de educação e gestão escolar). Este fenômeno convive com uma “outra avaliação”, que viria dos esforços docentes na elaboração das provas e se efetivaria também nas observações do cotidiano escolar.

Desse modo, entendemos que a função de se avaliar na concepção da comunidade escolar difere dos objetivos da disciplina de história; ao mesmo tempo em que os instrumentos avaliativos mais utilizados (provas objetivas com questões de múltipla escolha), ainda que elaborados pelos docentes, também não correspondem aos objetivos que descrevem para História, se encontrando na narrativa oral como priorizando acolher a subjetividade e autoria dos estudantes, enquanto nesse formato avaliativo estão frequentemente direcionados para observação de comportamento, conhecimentos em linguagem como a capacidade de escrita e interpretação textual, ou a capacidade de responder corretamente a questões objetivas. É possível identificar, portanto, que embora percebidas pelos sujeitos da pesquisa como esferas diferentes (avaliação do sistema, à qual está oposta a avaliação de história no cotidiano escolar), se encontram em interação e revelam a complexidade do fenômeno de se avaliar nas escolas. A narrativa autoral e a realidade dos estudantes estão presentes nos fatores que os docentes de história levam em consideração no seu processo avaliativo, mas o esforço de considera-las convive com a estrutura burocrática que prioriza conhecimentos objetivos – e é muitas vezes reconhecida pelos sujeitos voluntários da pesquisa como sendo restritiva ou mesmo violenta, ao mesmo tempo em que aderir a ela os leva também a demonstrar concepções de avaliação que não dizem respeito a conhecimentos históricos.

Logo, enquanto estratégias adotadas, se procura lançar mão do diálogo no cotidiano escolar, colocando o aluno “no lugar de personagem histórico”, provocando-o a imaginar possíveis ações em dados contextos, ainda que essa possibilidade dialógica exista em “brechas” – tendo prioridade a coleta de dados objetivos para atribuição de notas como resultados em si, sem espaço para uma tomada de decisão para aprimorar as aprendizagens, ainda que haja o anseio de assim o fazer. Nota-se também que essa situação é reforçada por uma ideia do “lugar” em termos de prioridade que as diferentes

disciplinas ocupam para as escolas, com o destaque para conhecimentos em matemática e português, mas pouca preocupação com as particularidades do ensino, aprendizagem e avaliação em história. Além disso, o tempo restrito de planejamento diante da carga de conteúdos é mais uma questão recorrente sobre o processo avaliativo – pois a avaliação objetiva torna-se para eles a única possibilidade viável para executar correções rápidas, dado o quantitativo de turmas que precisam atender.

No que diz respeito à fundamentação subjetiva ou teórico-metodológica das práticas avaliativas, Prof. A relata que na grade curricular de seu curso de graduação, havia uma disciplina dedicada a “Planejamento e Avaliação”, sobre a qual constata

Prof. A: Eu me formei, meu período de graduação foi entre 2009 e 2011, e eu lembro que, na minha graduação, a disciplina de avaliação ficava junto de planejamento, então era uma disciplina só de 60 horas, Planejamento e Avaliação. inclusive eu lembro inclusive até do dia que era a aula, que era um dia de segunda-feira. É... eu achei essa disciplina péssima. Péssima por alguns motivos. (...) Porque que eu não gostei: em primeiro lugar, a disciplina teve um foco, eu acho que excessivo, no projeto político pedagógico, né, o que é uma elaboração, de como ele funciona, pra que que ele serve, como é que a gente operacionaliza a comunidade escolar pra aquilo ali. Qual é a questão: em termos práticos, eu não aprendi diretamente nem como fazer um planejamento, e nem como... conhecer outras maneiras de avaliação, outras formas de avaliação, pra além daquela que eu já estava acostumado a fazer, prova-trabalho. A disciplina que deveria ser planejamento e avaliação, ela foi muito limitante, por assim dizer, né [...].

Logo, tem-se uma situação em que mesmo com uma disciplina de avaliação, esse tópico foi pouco abordado, ao ponto de ser indiferente. A avaliação, nesse caso, fundamentou-se na experiência como docente ao longo dos anos e no formato que já lhe era familiar, voltada às ações de medir capacidade e mensurar conhecimentos dos estudantes. Nas experiências de Prof. B e Profa. C, as abordagens de avaliação em suas graduações coincidem também com seus relatos de experiência. É perceptível para ambos os casos que sua formação docente os levou a compreender avaliação não apenas como acompanhamento de desempenho estudantil, mas como momento de possibilidade de aprendizagem e de reestruturação da prática docente.

Prof. B: Então eu penso avaliação como uma forma de saber se o que a gente tá fazendo tá certo, ou se precisa melhorar. Então é um caminho, que não só... a gente tem muito a avaliação como pra dar uma nota, né, então ela tem essa coisa, "a nota"... E também avaliação como o critério de avaliar o estudante, e eu acho que não, ela tem que servir também pra avaliar o professor, né. Se o professor tá fazendo, se o que ele tá apresentando tá fazendo de uma forma correta.

Para Profa. C, que relata lembrar-se do referencial teórico de avaliação da aprendizagem tendo por base Jussara Hoffmann e Paulo Freire, a percepção apresentada sobre a prática avaliativa que se executava em sua instituição era como sendo “um

momento violento”, separado do momento de educação por ser agressivo contra aqueles estudantes dos quais ela reconhecia virem de uma realidade social para quem aquela avaliação generalizante não faria sentido.

Profa. C: Ah, sim. O que é avaliar [...] pra mim, avaliar seria uma forma de tentar comprovar... observar se o seu trabalho está sendo efetivo. Tanto uma forma de você ver se os conteúdos que você tentou passar pra os alunos, se foram aprendidos, e também uma forma de você tentar ver se você trabalhou direitinho, se você conseguiu transmitir aquilo, porque você também tá sendo avaliado na hora que você avalia o seu aluno. Eu creio que seria isso, uma forma de observar objetivamente, né, porque eu tento fazer isso cotidianamente, né [...] mas objetivamente, já que é aquela hora que vai colocar lá no papel, é [...] tentar observar, extrair daquilo ali... uma coisa que eu acho praticamente impossível né, você conseguir extrair um momento que você leva o menino pra ele... um momento que ele tá lá super tenso... é um pouquinho violento eu acho esse momento de avaliar, você leva como se fosse uma punição. [...] É [...] Inclusive eu fujo um pouquinho e desobedeço às vezes, porque eu acho que é um momento de aprendizagem também. [...] Então eu tento explicar uma questão, tento levar o aluno a pensar e chegar a uma conclusão sobre a resposta.

Quando perguntados sobre o recorte do ensino fundamental, se essa faixa etária e nível de escolaridade tinha alguma interação com a forma de avaliar em História, há algumas particularidades nas respostas. Para Prof. A e C, atuantes na rede municipal, há uma afirmativa maior desse período como sendo voltado para consolidar atividades de leitura e interpretação de texto. Para Prof. A, é uma faixa etária mais dependente, que precisa de acompanhamento e vigilância, e que precisa ser incentivada ao exercício de imaginação e atividades lúdicas mais frequentes, o que são identificadas como práticas difíceis.

Na realidade de Prof. B, em uma escola particular, o Ensino Fundamental é referido em comparação com o Ensino Médio. Para esse caso, o Ensino Fundamental é um momento de aprendizagem mais flexível, em que o modelo estabelecido de provas e atividades permite questões mais abertas a interpretação, o que começa a mudar a partir do oitavo ano, em que são adotados modelos mais semelhantes a provas de vestibular ou de concurso público.

A partir disso, a particularidade a que se referiram quanto a avaliar em História no ensino fundamental tem por objetivos aprimorar atividade de leitura e interpretação de texto; o incentivo a imaginação através de atividades lúdicas no cotidiano escolar, nas quais os estudantes pudessem se imaginar em situações de outros tempos históricos, embora essas sejam mais difíceis de se efetivar na prática (por fatores como falta de tempo para planejamento ou dificuldade de elaboração); ou questões abertas para que pudessem expressar seu entendimento, através da escrita. São funções de avaliação específicas de história, de acordo com os entrevistados

Prof. A: Tornar o aluno sujeito ativo, não ser um sujeito expectador como muitas vezes ele é colocado numa aula de história.

--

Prof. C: Hum... eu acredito que seja importante em história avaliar a visão do mundo, a interpretação do que o aluno aprendeu sobre os processos históricos, do surgimento da humanidade até os dias atuais, quando a gente tem culturas e a gente tem continuidades, e a gente tem questões e questionamentos que levam a mudanças [...].

Considerações Finais

Nas entrevistas, foi perceptível que diversas concepções de avaliação, mesmo que soando contraditórias, podem coexistir na prática. Como trabalhado por Hoffmann (1991), ainda que professores e professoras possam apresentar perspectivas de mundo e de educação mais democráticas e procurem refletir isso em sua profissão, frequentemente encontram-se realizando avaliações com as quais até mesmo expressam desconforto, mas não consideram muda-la em decorrência de fatores como desconhecimento de alternativas, pouca familiaridade com atividades não-objetivas, cronograma a cumprir e tempo de planejamento indisponível.

Algo também notável deve-se ao fato de que não foi recorrente nas narrativas docentes a confusão da prática de registros ou atribuição de notas com resultados propriamente ditos. De acordo com sua formação e experiência profissional, a nota não aparece como algo que “comunica por si só” um desempenho, pois reconheciam não ser significativa de aprendizagem e podendo ser influenciada por inúmeros fatores externos. Cabe pontuar que, em decorrência da pandemia de COVID-19, de acordo com os relatos, com a ausência do controle pela vigilância durante a aplicação de testes ou atividades, as notas comunicavam apenas a impossibilidade de adaptação viável desse formato avaliativo em se tratando da modalidade de ensino à distância.

Logo, os docentes adotam essa perspectiva flexível em relação à nota em um contexto em que a produção de dados numéricos é mais significativa do que qualquer ação que possa ser tomada a partir deles – bem como considerado por Gama, ao trabalhar com a incidência de perspectivas neotecnicistas de avaliação da aprendizagem pós-1988 (GAMA, 2018). E, ainda que para eles essa nota não comunique aprendizagem, na realidade dos estudantes ela segue sendo definidora de aprovação ou reprovação. O cenário da pandemia destaca também essa prioridade.

A partir desse componente da produção de dados objetivos, nota-se como foi recorrente a adoção de modelos de prova, no caso das três instituições em que os professores e professora trabalham, ainda que todas pertencentes a realidades sociais bastante distintas. Consideramos aqui que há sim uma padronização das experiências de ensino, excludente da diversidade dos estudantes (ESTEBAN, 2012), ou mesmo das possibilidades de ensino-aprendizagem. Esse fenômeno de fato não passa pela intencionalidade dos docentes, mas a organização das atividades escolares faz a

manutenção de um formato avaliativo que se sobrepõe como única alternativa viável por fatores como a carga de trabalho e quantitativo de alunos. Nesse modelo, para a avaliação “funcionar”, precisa excluir as subjetividades da comunidade escolar, bem como o que é próprio do ensino de História e do nível de ensino fundamental, dado como essas menções são escassas, existem em brechas ou no plano do desejo de avaliar de formas diferentes, se deparando com a impossibilidade de concretizá-lo na prática.

Referências

- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **As Memórias e a História da Educação: Aproximações teórico-metodológicas**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 211-243, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.
- CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia. Análise de Conteúdo e Análise de Discurso na pesquisa em ensino de História. pp. 153 - 167. in.: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.) **Ensino de História e suas Práticas de Pesquisa**. 2ª ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano**. 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000. Disponível em: <
<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliar-ato-tecido-pelas-impresicoes-do-cotidiano>>.
- _____. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação. v. 17, nº 51. 2012.
- FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Coleção Estudos Foucaultianos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- GAMA, Zacarias Jaegger. **Teorias de avaliação da aprendizagem**. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2018.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre, Mediação, 1991.
- LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?**. Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 71-80.

LUDKE, Menga; SORDI, Mara Regina Lemes de. **Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

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 - CLIO. Recife, 2020a.

_____. **Avaliação Democrática das Aprendizagens Históricas: Desafios à Didática da História.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v.36, 2020b.

PIMENTEL, Alessandra. **O método de análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica.** Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 179-195, novembro/2001

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. **Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos.** Qualit@s Revista Eletrônica. Vol. 17. N. 1º. 2015