

CINTHYA MARIA DOS SANTOS SALUMONI

**O PROCESSO AVALIATIVO NA DISCIPLINA DE
HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2009**

CINTHYA MARIA DOS SANTOS SALUMONI

**O PROCESSO AVALIATIVO NA DISCIPLINA DE
HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Ruth Pavan

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande MS
Agosto de 2009

**O PROCESSO AVALIATIVO NA DISCIPLINA DE
HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO**

CINTHYA MARIA DOS SANTOS SALUMONI

BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Ruth Pavan

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina Lopes

Prof^ª. Dr^ª. Cleoni Maria Barboza Fernandes

DEDICATÓRIA

Às minhas queridas filhas, Gabriele e Bruna, por causa de vocês.

À minha mãe, Mecnas sempre presente.

À minha avó Abadia (in memoriam), por ter me ensinado a ver os oprimidos.

Ao meu marido, apoio nas horas difíceis.

Ao meu pai, por ser presença de alegria em minha vida.

À professora Ruth, por ser acima de tudo companheira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu Deus, o Deus do impossível, por proporcionar-me a força de vontade para superar os obstáculos do caminho.

Agradeço aos professores/as que colaboraram com as entrevistas.

Agradeço às professoras e professores deste curso de Mestrado, por todos os momentos de aprendizado.

Agradeço a todos os amigos leais, que de uma forma ou de outra colaboraram com este trabalho, que é um passo muito importante em minha vida.

SALUMONI, Cinthya Maria dos Santos. “O processo avaliativo na disciplina de História no Ensino Médio”. Campo Grande, 2009. 109 p. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado intitulada “O processo avaliativo na disciplina de História do Ensino Médio” se insere na linha de pesquisa “Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente”, do Mestrado em Educação – UCDB. Apresenta como objetivo geral analisar o processo de avaliação dos professores/as de História do Ensino Médio de uma Escola Estadual do Mato Grosso do Sul. Estabelecemos como objetivos específicos: a) caracterizar o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano dos professores de História do Ensino Médio; b) compreender as concepções de avaliação dos professores de História do Ensino Médio; c) analisar a articulação existente entre a concepção de avaliação e o processo de ensino e aprendizagem dos professores de História. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa; entre os procedimentos escolhidos estão: entrevista com seis professores da escola, leitura bibliográfica, análise dos documentos oficiais. Foi analisado o paradigma hegemônico neoliberal que está permeando a rotina das salas de aula e influenciando as formas de avaliação através de avaliações externas, que são usadas como controle governamental. Também foi abordada a questão do currículo estabelecido pelos PCNs e DCNEM (2000) para a disciplina de História, por ser este considerado um elemento importante para o entendimento da problemática proposta. Os referenciais teóricos utilizados se encontram em autores que fazem uma análise sociológica da avaliação, como Afonso (2005), Esteban (2008), Vasconcellos (1995), além de outros autores que abordam o contexto social em que é desenvolvido o trabalho docente, como Pimenta (1999), Cunha (1999), Fernandes (2003) e Giroux (1997); analisaremos a concepção de historiadores sobre o currículo da disciplina, como Horn & Germinari (2006), Bittencourt (2008) e Fonseca (2004), entre outros. Foi possível concluir que há muitas dificuldades em romper com a forma hegemônica de avaliação, ao mesmo tempo em que há um constante tensionamento permeando esse paradigma, provocado por pensadores da educação e pelos próprios/as professores/as entrevistados.

Palavras-chave: Avaliação; Disciplina de História; Processo de ensino e aprendizagem.

SALUMONI, Cinthya Maria dos Santos. "The evaluation process in the discipline of History in High School". Campo Grande, 2009. 109 p. Dissertation (Master's Degree) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This Master's dissertation, titled "The evaluation process in the discipline of History in High School", is situated in the research program on "Pedagogical practices and their relations to teacher training" of the Master's program in Education of the Dom Bosco Catholic University. Its general goal is to analyze the evaluation process implemented by the teachers of History at a public high school in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil. Its specific goals are: a) to characterize the process of teaching and learning in the daily lives of the High School teachers of History; b) to understand the evaluation views of the History's teachers from the High School; c) to analyze the relationship between the evaluation view and the teaching and learning process among the History's teachers. The dissertation adopts a qualitative approach and its procedures include interviews with six teachers of the school, a survey of the literature on the subject and an analysis of official documents. It analyzes the hegemonic neoliberal paradigm that pervades the classroom routines and influences the forms of evaluation through external evaluations that are used as means of control by the government. It also discusses the curriculum established by the National Curriculum Parameters and the National Curriculum Guidelines for High School Education (2000) for the History discipline, because there are important elements to understand the problem at stake. The theoretical references are found in authors who make a sociological analysis of evaluation, such as Afonso (2005), Esteban (2008) and Vasconcellos (1995), and in authors who discuss the social context in which teaching takes place, such as Pimenta (1999), Cunha (1999), Fernandes (2003) and Giroux (1997). The dissertation also analyzes the view of the discipline curriculum proposed by historians such as Horn and Germinari (2006), Bittencourt (2008) and Fonseca (2004), among others. It concludes that there are many difficulties in breaking with the hegemonic form of evaluation and that at the same time there is a constant tension permeating this paradigm caused by thinkers of education and by the interviewed teachers themselves.

Keywords: Evaluation; Discipline of History; Process of teaching and learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Profissionais Entrevistados.....	56
--	-----------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	16
1.1 - PEDAGOGIA TRADICIONAL E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM.....	17
1.1.1 - Pedagogia Nova e Avaliação da Aprendizagem.....	19
1.1.2 - Pedagogia Produtivista e Avaliação da Aprendizagem.....	20
1.1.3 - A Caminho da Avaliação Emancipatória.....	22
1.2 - AVALIAÇÃO: O DEBATE ATUAL.....	24
CAPÍTULO II.....	32
2.1 A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS BRASILEIROS.....	33
2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA: DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS.....	40
2.3 PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: O DEBATE ATUAL.....	44
2.4 O ENSINO DE HISTÓRIA E OS ARQUIVOS FAMILIARES.....	45
2.4.1 O Ensino de História e a Cultura. Que Cultura?.....	46
2.4.2 A Abordagem Temática da História na Sala de Aula.....	47
2.5 O ENSINO DE HISTÓRIA E OS FORMATOS AVALIATIVOS.....	49
CAPÍTULO III.....	52
3.1 - OBJETIVO GERAL.....	52
3.2 - METODOLOGIA.....	53
3.3 - A ESCOLA PESQUISADA.....	54
3.4 - OS PROFESSORES.....	55
3.5 - CATEGORIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	57
CAPÍTULO IV.....	60
4.1 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: ROMPENDO COM A PEDAGOGIA TRADICIONAL E CONSTRUINDO UMA PEDAGOGIA CRÍTICA.....	60
4.1.1 A Influência das Novas Abordagens Historiográficas e o Fazer Pedagógico em Sala de Aula.....	64
4.1.2 O Ensino de História: Contextualização e Articulação com Diferentes Áreas do Conhecimento	66
4.2 AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	69
4.2.1 A Opção por Formatos de Avaliação Qualitativos.....	70
4.2.2 A Repercussão do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e do Vestibular: o que Revelaram os/as Professores/as de História.....	76
4.3 - A AVALIAÇÃO E OS SABERES MOBILIZADOS PELOS/AS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA.....	79

4.4 A AVALIAÇÃO, A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA.....	84
4.5 TENSÕES, AVANÇOS E RETROCESSOS NA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104

INTRODUÇÃO

1 ORIGENS DO ESTUDO.

Essa pesquisa está relacionada com meu trabalho de 20 anos como professora de História, nas redes pública e particular. Escolhi ser professora por gostar de ensinar, ou melhor, pela experiência que tive como estudante. A História era, em minha escola, a disciplina mais fascinante; através dela enxergava o mundo e as pessoas em suas relações. A janela para a História também foi aberta em minha vida por duas professoras desta disciplina. Quando reflito sobre elas, penso que marcaram a minha existência, porque conseguiram me enxergar no contexto de uma sala de aula de 40 alunos/as. Concluo, então, que o que essas professoras de História tinham de especial era o olhar. Hoje sei que o “olhar” era a maneira em que elas avaliavam. Decidi tornar-me uma professora que olha para os alunos; por esse motivo resolvi pesquisar sobre a avaliação, pois olhar é mais que um gesto, é um sentido, é a maneira em que interpretamos o outro. Avaliar é olhar o aluno e a aluna, é sentir refletida nos olhos deles a imagem de professor.

Nessa perspectiva, lembramos que uma pesquisa pode nascer da observação de fenômenos que o pesquisador conhece, situado dentro de um contexto social e envolvido por uma realidade dinâmica. Dentro da realidade de professores/as das escolas públicas brasileiras e também de alunos/as dessas escolas, indagamo-nos sobre a avaliação, buscamos saber por que nos dias de prova a escola fica diferente? Por que nos conselhos de classe as opiniões sobre os/as mesmos/as alunos/as são heterogêneas?

Por que damos dicas para os alunos/as melhorarem seu desempenho na prova? A avaliação ainda é o único indicativo do “bom aluno”? Qual avaliação?¹

1.1 Os Objetivos da Pesquisa

Na expectativa de repensar o que estava acomodado, de romper conceitos cristalizados e principalmente, como historiadores/educadores, acreditar na transformação da história, começamos a pensar nas mudanças ocorridas nos últimos dez anos, no contexto educacional e social, nas diretrizes da História ensinada e nas diferentes avaliações externas, que poderiam ou não influenciar a avaliação da aprendizagem. Neste contexto, estabelecemos como objetivo geral: analisar o processo de avaliação dos professores/as de História do Ensino Médio de uma Escola Estadual do Mato Grosso do Sul.

Como objetivos específicos a proposta é:

a) caracterizar o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano dos professores de História do Ensino Médio.

b) compreender as concepções de avaliação dos professores de História do Ensino Médio;

c) analisar a articulação existente entre a concepção de avaliação e o processo de ensino e aprendizagem dos professores de História.

1.2 A Estrutura da Dissertação

No início dos estudos, no primeiro capítulo, procuramos contextualizar a pesquisa, iniciando com um histórico das pedagogias praticadas em sala de aula, articulando-as com as diferentes avaliações da aprendizagem e explorando o momento histórico em que estavam inseridas. Refletimos sobre a dimensão social da avaliação, pois acreditamos, assim como, Faria (2003) que “não é possível pensar sobre a avaliação sem refletirmos sobre os referenciais teóricos que a constituem e o suporte da

¹ Nesta pesquisa utilizamos a expressão nós, pois entendemos que o/a pesquisador/a é constituído de relações sociais.

proposta pedagógica correspondente, auxiliando, assim, a teorizar a partir da ação-reflexão-ação” (p. 87). Nesse sentido, apresentamos as abordagens pedagógicas e as concepções de avaliação inerentes às mesmas.

Observamos a introdução de diversos tipos de avaliações externas de controle governamental, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que interferem no trabalho dos professores. Identificamos a entrada no Brasil de novas políticas de avaliação do Estado e consideramos a influência dessas avaliações e das políticas públicas no dia a dia dos/as professores/as de História. Por isso, na nossa reflexão, discutiremos como essas avaliações estão relacionadas ao modelo neoliberal, a que propósito servem e como os/as professores/as relacionam essas avaliações estatais à sua realidade.

No primeiro capítulo, analisamos o histórico da avaliação da aprendizagem relacionando-a ao contexto histórico em que ocorreu. Dentro da perspectiva de refletir sobre o significado desses modelos avaliativos, discutimos também suas consequências para o ensino no Brasil.

Articulamos ainda, no segundo capítulo, a revisão teórica sobre a entrada das novas abordagens historiográficas no Brasil, juntamente com o fazer pedagógico dos/as professores/as. Exploramos as mudanças na transposição didática do conhecimento histórico e também as permanências. Interpretamos as mudanças do conhecimento histórico em sala de aula através de autores como Bittencourt (2008), Fonseca (2008a e 2008b), Horn & Germinari (2006), entre outros. Entendemos que as mudanças revelaram influência decisiva nas diferentes percepções que os/as professores/as possuem da avaliação da aprendizagem.

No terceiro capítulo, relatamos o caminho metodológico da pesquisa e os desafios encontrados. Descobrimos, no primeiro contato para as entrevistas, que seria um processo árduo, porque os/as professores/as temiam ser “denunciados” em seus erros. Afirma Hoffmann (2006) que o sistema de estabelecimento de notas e provas funciona como uma rede de segurança para os professores. Por isso, questionar estes instrumentos de avaliação causa resistências, pois essa metodologia está estabelecida há décadas. Entendemos que o temor dos professores, expresso no primeiro momento,

possa ter sido causado por pensarem que iríamos questioná-los e julgá-los nas suas práticas avaliativas. Mas o nosso interesse não era esse. Mas sim, articulados ao nosso referencial teórico, e ao objetivo da pesquisa, reconhecemos que deveríamos seguir em nossas análises, através do caminho do diálogo, entendendo que muitas vezes atitudes contraditórias são reflexos das dúvidas, dúvidas essas que podem ser usadas para construir novas formas de avaliação.

Nossa preocupação era que, por meio dos procedimentos metodológicos, os professores discorressem sobre suas práticas de avaliação e sobre o processo ensino e aprendizagem, pois estes são indissociáveis. Registramos as suas experiências, a reflexão sobre os seus procedimentos pedagógicos, os resultados conseguidos, os saberes que eles/as mobilizam e vão construindo nas salas de aula. Partimos da constatação de Esteban (2005) de que a avaliação pode contribuir para formular outras compreensões das vivências compartilhadas no processo pedagógico, sendo impossível a separação do objeto do conhecimento do sujeito que conhece.

No quarto capítulo, analisamos a avaliação e o processo de ensino e aprendizagem de História. Para tanto, analisamos: O processo de ensino e aprendizagem de História: rompendo com a pedagogia tradicional e construindo uma pedagogia crítica, As concepções de avaliação dos professores de História, A avaliação e os saberes mobilizados pelos professores de História, A relação professor e aluno e a construção da cidadania e, finalmente, Tensões, avanços e retrocessos. Cabe destacar que todos esses elementos estão articulados com o processo avaliativo, e, no início da análise de cada uma dessas categorias, explicitaremos essa relação.

Escutar e analisar as vozes desses profissionais pode auxiliar no caminho para a transformação da prática avaliativa em nossas escolas, rompendo com o paradigma da classificação, mensuração e exclusão.

Essa análise se baseou no reconhecimento da importância de compartilhar o processo de avaliação, do quanto uns podem ajudar os outros, num processo dialógico, que pode influenciar toda a comunidade escolar. Estabelecemos com os/as professores/as uma partilha de experiências, buscando entender os desafios a que são

submetidos diariamente. Tentamos identificar na fala dos docentes o que permeia suas concepções de avaliação, fazendo deste trabalho um ir e vir de ressignificações.

Buscamos interpretar esse diálogo com os/as professores/as através de autores que analisam a conjuntura social em que ocorre a profissionalização docente, como Cunha (1999), Pimenta (1999), Fernandes (2003), Afonso (2005), entre outros. Entre os autores que se expressam sobre avaliação, embasamos nossa contribuição em: Esteban (2002), Afonso (2005), Vasconcellos (1995) e Sácristan e Gómez (1998), entre outros.

Nas considerações finais, discutimos o que significam os embates individuais dos professores/as contra o inadequado paradigma hegemônico de avaliação. Não propomos respostas, mas abrimos espaço para a discussão das possibilidades. Neste sentido, sentimos que nesse processo de pesquisa aprendemos com o diálogo, aprendemos sobre nós mesmos e, sobretudo, como pesquisadora, complexificamos nosso olhar sobre a avaliação.

CAPÍTULO I

HISTÓRICO DAS FORMAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem está sempre vinculada com o processo pedagógico que é implantado em sala de aula. Por isso, optamos por desenvolver nesse item o estabelecimento de relações entre os tipos de pedagogia e as avaliações de aprendizagem que delas se podem derivar. Luckesi (2003) afirma que se a pedagogia que sustenta nosso modo de trabalhar educativamente for a tradicional, nossa avaliação será também tradicional, e assim respectivamente a escolanovista e a emancipatória, entre outras. Optamos aqui por relacionar a educação escolar e a avaliação contextualizando-as historicamente, através da divisão cronológica em que se instalaram os diferentes tipos de pedagogia no Brasil. Para isso, seguimos os critérios de Saviani (2007), que divide em quatro períodos a história das ideias pedagógicas no Brasil, que são: a vertente da pedagogia tradicional religiosa (1549-1759), as vertentes leiga e religiosa da pedagogia tradicional (1759-1932), a pedagogia nova (1932-1969) e a pedagogia produtivista/tecnicista (1969-2001). Salientamos que, mesmo organizando o trabalho nessa cronologia, sabemos que em certos períodos houve a convivência de diferentes práticas pedagógicas ao mesmo tempo, devido à existência de um constante tensionamento, gerado pelos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que compõem o processo educativo.

1.1 - PEDAGOGIA TRADICIONAL E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A tradição brasileira de avaliação é ainda hoje centrada nos alicerces da pedagogia jesuítica dos séculos XVI e XVII. Como afirma Luckesi (2003), os jesuítas sistematizaram os exames como tipo de avaliação através do *Ratio Studiorum* de 1599, “Dos exames escritos e orais”, que contém regras como a de que o aluno deverá trazer todo o material que precisa para não solicitar ao companheiro, ou ainda que o estudante, depois de entregar a prova, deve sair imediatamente. Estas eram regras praticadas nos exames finais daquela época, e ainda hoje as praticamos em nossas salas de aula. Além dos jesuítas, Luckesi (2003) afirma que Comênio, bispo protestante que elaborou “Leis para a boa ordenação da escola”, no século XVII, defendeu também a realização de exames diariamente. Nestas duas teorias, a comeniana e a jesuítica, fundou-se a Pedagogia Tradicional.

Ambas as pedagogias, apesar de uma ser católica e a outra protestante, expressam o “espírito da época”, ou seja, criam uma educação “disciplinada”, centrada no professor como autoridade pedagógica e moral, nos conteúdos humanistas clássicos, na constituição de uma mente lógico discursiva lógico-discursiva, tendo como objetivo constituir, no educando, um ser humano obediente e conformado à vida social e religiosa, mas brilhante do ponto de vista da posse de uma cultura geral e da capacidade de argumentar (LUCKESI, 2003, p. 19).

Luckesi (2003) defende que em nossa sociedade o poder é centralizado e hierarquizado, e a prática pedagógica o reproduz. Esse modelo teria sido construído após a Revolução Francesa, no governo de Napoleão Bonaparte. A Pedagogia Tradicional é resultado da constituição da sociedade burguesa que precisava de um guia social para garantir uma disciplina externa. O professor é um representante do sistema, centraliza todas as decisões, deliberando sobre o que examinar, os conteúdos a serem ensinados, enfim toda manifestação do/a aluno/a. Dessa forma, mais se exclui do que inclui, porque a Pedagogia Tradicional se baseia numa compreensão estática e pontual de ser humano, conforme explica Luckesi (2003). O autor afirma também que a Pedagogia Tradicional é compatível com a prática de exames, que classifica e seleciona

os alunos. Mesmo com a expulsão dos jesuítas, a Reforma Pombalina e o estabelecimento de um Estado laico, após a Proclamação da República, não houve mudanças na Pedagogia Tradicional e conseqüentemente nos métodos de avaliação.

Para Esteban:

a avaliação escolar, que mantém a lógica do exame e em certa medida a amplifica, pode ser entendida como um dos métodos sociais mais suaves, corporalmente menos violentos e visualmente menos perceptíveis, de manter a disciplina; um dos instrumentos capazes de atuar com intensidade e amplitude sobre o sujeito em sua totalidade. Tem o sentido de disciplinar não só o corpo, mas também o pensamento, a vontade, as disposições (ESTEBAN, 2002, p. 108).

A prática de exames instalou na sociedade uma cultura que valoriza e relaciona ao mesmo tempo a excelência dos serviços prestados na área educacional e o futuro sucesso profissional dos indivíduos, medido através das notas altas. Conforme destaca Afonso (2005, p. 31), “o exame torna-se, assim, uma técnica de certificação para medir pretensa objectividade (e atestar juridicamente) um nível determinado de qualidade”. Os exames são considerados testes que correspondem à busca pela homogeneidade, que garantiria uma igualdade de acesso ao ensino superior e também ao mercado de trabalho. Luckesi (2003) chama a atenção para a semelhança existente entre a avaliação tradicional e a prática de exames e afirma não haver diferenças entre elas.

Usualmente, não diagnosticamos nossos educandos para subsidiar uma intervenção adequada; ao contrário, classificamo-los, tendo em vista aprová-los ou reprová-los; fato esse que conduz essa prática a manifestar as suas características de classificatória, seletiva, pontual, estática. Assim sendo, praticamos exames e denominamos, inadequadamente, essa prática de avaliação de aprendizagem escolar (LUCKESI, 2003, p. 14).

Trata-se de um modelo de avaliação que está sintonizado também com o paradigma tradicional de educação. Baseados em Afonso (2005), podemos afirmar que esse é o tipo de avaliação mais condizente com a meritocracia, e, por intermédio desse instrumento, pode ocorrer que a complexidade do processo de ensino seja esquecida e

também que seja negligenciado o contexto de exclusão a que estão submetidos a maioria dos alunos/as.

1.1.1 - Pedagogia Nova e Avaliação da Aprendizagem

Segundo Zanchet (2002), o Estado, após 1930, assumiu a responsabilidade de traçar as diretrizes educacionais no Brasil, concomitantemente ao processo de industrialização, que exigia uma política intervencionista para agilizar o crescimento econômico. Conforme a autora, nos primórdios do escolanovismo está a primeira tentativa de romper com a escola tradicional. A função da educação na Escola Nova, segundo Vieira & Anjos, era a seguinte:

a finalidade da escola é adequar as necessidades individuais aos meios sociais. Devem proporcionar a integração, que se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais. À escola cabe suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estruturas do ambiente (VIEIRA & ANJOS, 2002, p. 13).

Afirmam Vieira & Anjos (2002) que, para Pedagogia Escolanovista, a ênfase está nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação, tornando dispensável a transmissão dos conteúdos. Nessa abordagem, a educação é centrada no aluno, visando formar a sua personalidade; o professor deve ser, segundo essa abordagem, apenas um facilitador. Quando intervém, é para dar forma ao raciocínio da criança, cabendo-lhe, para exercer a sua função, apenas empregar o sistema institucional previsto. Conforme Freitas (2007), os referenciais da pesquisa educacional que estruturou a planificação das políticas para educação nos anos de 1940 e 1950 foram os estudos de natureza psicopedagógica e os temas relativos à avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico.

Nesse sentido, afirma Mizukami (1986) que, para a escola nova, contrariando as abordagens pedagógicas precedentes, a prioridade é o subjetivo, a autorrealização e o vir-a-ser do ser humano. Notória, portanto, é a dificuldade de sua implementação em larga escala nas escolas, pois a sua adoção implica mudanças muito profundas no sistema escolar.

Na abordagem escolanovista, explicam Vieira & Anjos (2002), aprender é uma atividade de descoberta, valoriza-se a autoaprendizagem, sendo o ambiente apenas meio estimulador. Nessa perspectiva, a avaliação escolar perde inteiramente o sentido, privilegiando-se a autoavaliação.

1.1.2 - Pedagogia Produtivista e Avaliação da Aprendizagem

A partir de 1964, com a incorporação do modelo econômico dependente consolidado no Brasil com a instalação da ditadura, a educação incorporou os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, visando, para o Estado, “máximo resultado com o mínimo de dispêndio”. Conforme Saviani (2007), a Lei n. 5.692/71 buscou estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país por meio da pedagogia tecnicista; daí nosso uso do termo produtivista, que corresponde ao surgimento e apogeu da pedagogia tecnicista.

Conforme Mizukami (1986), na abordagem tecnicista, a ênfase se encontra na organização (estruturação) dos elementos para as experiências curriculares. Os alunos seriam dirigidos através dessa estruturação, para que chegassem ao comportamento desejado, e a aprendizagem seria garantida pela sua programação. O ensino, para Skinner², corresponde ao arranjo das contingências para uma aprendizagem eficaz. O conteúdo transmitido visa objetivos e habilidades que levem à competência preestabelecida].

²Skinner pode ser considerado como um representante da análise funcional, que sustenta a pedagogia tecnicista, sendo dos mais difundidos no Brasil. Na concepção dele, cada parte do comportamento é uma função de alguma condição descritível em termos físicos, da mesma forma que o comportamento (MIZUKAMI, 1986).

Afirma Hoffmann (2007) que as ideias de Tyler², que também sustenta a proposta tecnicista, foram divulgadas no Brasil a partir dos anos 60. Sua proposta é conhecida como “avaliação por objetivos” e passou a ser o referencial teórico básico para os cursos de formação de professores. O enfoque desse autor é comportamentalista e resume o processo avaliativo à observação de mudanças comportamentais, delineadas por objetivos preestabelecidos. Mesmo as propostas posteriores a Tyler, como a de Bloom e Scriven, continuam com a mesma concepção positivista.

Como se revela, na escola, essa influência de Tyler? Observa-se uma prática avaliativa que compreende, no início do processo, o estabelecimento de objetivos pelo professor (na maioria das vezes relacionados estreitamente a itens de conteúdo programático) e, a determinados intervalos, a verificação, através de testes, do alcance desses objetivos pelos alunos. Quando inserida no cotidiano, a ação avaliativa restringi-se à correção de tarefas diárias dos alunos e registro dos resultados (HOFFMANN, 2005, p. 34).

Fischer (2002) afirma que a abordagem tecnicista se caracteriza pelo aparato instrumental que tentou aprimorar ao máximo as possibilidades científicas do ato de avaliar. A avaliação deveria garantir que o avaliador fosse objetivo e imparcial. Além disso, a ideia de aprender nessa concepção seria modificar comportamentos: afetivo, cognitivo e psicomotor. Essa concepção de avaliação é derivada da visão positivista que influenciou as Ciências Humanas e que levou muitos professores a duvidarem de sua capacidade avaliativa.

Segundo Esteban (2002), a prioridade dada à avaliação como um processo essencialmente técnico que valoriza os exames oculta a complexa rede social que define e sustenta as práticas escolares. A escolarização tenta atribuir uma característica de exclusiva conquista e mérito individual ao que está socialmente delineado para indivíduo. A autora afirma ainda que a avaliação escolar funciona como um sistema de oferta e suspensão de direitos, dando à estratificação social uma aparência de consequência natural das diferenças individuais que caracterizam os seres humanos. Nessa ótica as diferenças individuais legitimam as diferenças sociais.

²Tyler propôs uma avaliação da aprendizagem que se insere no contexto de elaboração do currículo, cuja tônica está no controle do planejamento nos moldes tecnicistas. (ABRAMOWICZ, 1996)

A pedagogia por objetivos se apóia na psicologia comportamental, o que imprime uma aparência de que seu objetivo é facilitar a aprendizagem. Não obstante, este enfoque não desenvolve explicações teóricas suficientes para uma melhor compreensão dos processos psíquicos humanos, que seria indispensável para melhora do processo ensino/aprendizagem (ESTEBAN, 2002, p. 112).

1.1.3 - A Caminho da Avaliação Emancipatória

Conforme Abramowickz (1996), a partir da década de 80, alguns autores brasileiros, através da revista Educação e Avaliação, iniciaram a crítica da abordagem quantitativa e tecnicista da avaliação, propondo uma nova dimensão, a qualitativa, e enfatizando o aspecto político da avaliação. Destacam-se, ainda de acordo com a autora, nessa linha de crítica os trabalhos de Ana Maria Saul, que desenvolveu tese de doutoramento em 1985, na qual propõe um novo paradigma de avaliação, chamado de avaliação emancipatória.

Concebe Saul (2006) que a avaliação emancipatória é uma proposta paradigmática baseada em três aspectos: a avaliação democrática, a crítica institucional e a criação coletiva e a pesquisa participante. Nessa perspectiva, o suporte epistemológico que essa abordagem privilegia se expressa no processo de dialógico, entendido por Freire (1987) “como uma condição para a comunicação, e esta, condição para uma verdadeira educação. Uma educação que emancipa” (SAUL, 2006, p. 56).

Dentro do caminho para a avaliação emancipatória, precisamos dar ênfase à Prática Pedagógica Dialógica, descrita da seguinte maneira por Fernandes (2003):

prática caracterizada pela aprendizagem do professor com os seus alunos. Estes, por meio do diálogo, aprendem também que o compromisso da parceria é fundamental em uma relação humana horizontal, que não exclui do professor a responsabilidade de direção do processo de ensinar e aprender, nem exime o aluno da responsabilidade de ultrapassar os limites de sua prática, recriando o espaço-tempo da reflexão e da cultura em relações democráticas e éticas (FERNANDES, 2003, p. 376).

Nessa perspectiva, afirma Faria (2003) que a educação está voltada para o aluno e a construção do conhecimento, visando a transformação da sociedade. O professor deve orientar o aluno a incorporar a avaliação em seu cotidiano, sendo necessário que o professor seja um pesquisador, que busca a (re)construção do caminho da aprendizagem.

Assim, a prática pedagógica dialógica, conforme Fernandes (2008), não deve ser reduzida às questões didáticas ou mesmo às metodologias de estudar e aprender, mas deve estar articulada com a prática social e o conhecimento como produção histórica e social, estando contextualizada numa relação prática-teórica.

Nesse sentido, Freire (1987) também contribui esclarecendo que, antes de iniciarmos o diálogo com o aluno, no qual se embasa a prática pedagógica dialógica, precisamos esclarecer alguns pressupostos, por exemplo, que a atividade do educador não será suficiente para mudar o mundo, mas, ao mesmo tempo, podemos reconhecer que fazer algo dentro do espaço da escola pode trazer boas contribuições. Em segundo lugar, como educadores, precisamos saber que, apesar de termos possivelmente um maior conhecimento que os alunos, eles também são capazes de saber. Em terceiro lugar, devo reaprender aquilo que sei, não falar a eles, mas sim falar com eles. Em quarto lugar, precisamos entender como a educação na qual estamos envolvidos funciona no contexto global e no contexto da sala de aula.

Isso significa que a prática pedagógica e de avaliação é complexa. Assim, articulamos o nosso ideário sobre avaliação com a concepção de Esteban:

o paradigma simplificador, baseado na criação de pólos antagônicos, portanto da negação, só permite ver na resposta ou erro ou acerto. Reduz, portanto, nossa capacidade de compreender os eventos e de ver suas diferentes manifestações. O cotidiano da sala de aula ressalta sua insuficiência ao nos oferecer inúmeros exemplos de que a polarização gera conclusões redutoras e de que a negociação nos permite ver mais do que víamos antes (ESTEBAN, 2002, p. 183).

Nessa perspectiva, baseados em Hoffmann (2007), podemos dizer que a avaliação educacional está entre o mito e o desafio. O mito decorre de sua história e

consolida o autoritarismo há gerações. O desafio que se deve enfrentar é a desmistificação desta prática, através da análise dos pressupostos teóricos que até hoje fundamentam a avaliação.

Pode-se dizer que o que estes autores denominam de avaliação emancipatória, Afonso (2008) concebe como avaliação formativa. Esta deve ser o eixo articulador da escola pública democrática, por ser a forma de avaliação pedagógica mais congruente com o princípio de comunidade e com o pilar da emancipação em substituição à regulação, priorizada pelas políticas avaliativas governamentais.

Na nossa pesquisa, incorporaremos o desafio de crítica dos pressupostos teóricos e a conjuntura política, econômica e social que norteiam a avaliação da aprendizagem classificatória e discutiremos o contexto atual em que está inserida a prática avaliativa. Salientamos que a avaliação da aprendizagem não é neutra tampouco pode ser isenta de influências externas.

1.2 - AVALIAÇÃO: O DEBATE ATUAL

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 enfatiza que a avaliação deve ser formativa e contínua. A avaliação formativa busca orientar o processo de ensino e aprendizagem. Destaca Afonso (2005), que por meio dela o/a professor/a coleta de maneira contínua dados sobre como o/a aluno/a aprende. Neste tipo de avaliação podem ocorrer também testes criteriais, além de uma pluralidade de métodos, como trabalhos de grupo, relatórios, observações, etc.

Entretanto, Esteban (2002) enfatiza que, apesar das propostas de mudanças, a concepção de avaliação por objetivos continua sendo referência para o cotidiano pedagógico. As mudanças introduzidas são costumeiramente superficiais, não chegando a significar uma real transformação no paradigma da avaliação. Nas salas de aula e nas propostas escolares, predomina uma prática de avaliação excludente de lógica

classificatória. Indica a autora que há a construção de um modelo híbrido, que mantém como perspectiva global o modelo quantitativo, suavizado pela interpretação e análise de alguns fatores subjetivos na avaliação do rendimento.

A avaliação escolar se mantém fundamentada em teorias de caráter conservador que entendem a educação como uma atividade a serviço da reprodução social. A análise proporcionada por tais formulações teóricas faz com que os determinantes sociais da avaliação escolar sejam freqüentemente ocultados pela pretensa objetividade e neutralidade que fundamentam técnicas avaliativas (ESTEBAN, 2002, p. 123).

Na concepção de Borba (2001), existem também no modelo de avaliação formativa alguns aspectos que não devemos deixar de lado, como, por exemplo, tornar explícitos os objetivos de avaliação deve ser regra nesta prática. Sendo uma avaliação contínua, ela pode significar, segundo a autora, uma pressão constante para os/as aluno/as. Para evitar essa pressão constante, a autora destaca que os objetivos devem ser explicitados para que os alunos saibam o que é relevante no seu processo de conhecimento. Deve-se, ainda segundo a autora, extrapolar os critérios e ver a totalidade do processo ensino-aprendizagem. Esse tipo de avaliação auxilia o aluno nas suas dificuldades e favorece a interpretação dialética do todo, ou seja, do processo de aprendizagem. Assim, a avaliação formativa serve como diagnóstico constante do processo de conhecimento e não como instrumento de controle.

Adverte Perrenoud (1999) que a mudança para a avaliação formativa consiste também em mudar o jogo na sala de aula: em uma avaliação tradicional, o aluno tende a mascarar as suas falhas e demonstrar ao professor apenas os seus pontos fortes; no sistema escolar formal, o aluno tem motivos para enganar, mentir, a fim de conseguir notas suficientes. No ensino secundário, é acentuada a ruptura que a avaliação formativa exige; trata-se de uma revolução cultural, conforme Perrenoud (1999), embasada em uma confiança recíproca e uma cultura comum de transparência possível.

Assim, no ensino secundário, acumulam-se outras deficiências maiores: fragmentação extrema do tempo escolar, tanto para os professores quanto para os alunos; remissão do apoio a estruturas especializadas (quando existem), por não poder praticar o apoio integrado no contexto de um horário estourado; divisão do trabalho entre especialistas de diversas disciplinas, cujos funcionamentos e nível do aluno ninguém percebe globalmente; dificuldades do traba-

lho em equipe pedagógica devido à atribuição das horas e número de professores por turma, [...] (PERRENOUD, 1999, p. 149).

A nossa cultura avaliativa está dominada pela cultura da mensuração. Conforme Borba (2001), sempre que refletimos sobre um modo democrático de conduzir o processo avaliativo, esbarramos nesse obstáculo. De acordo com a autora, sabemos que a implantação da lógica formativa não faz desaparecer as práticas já devidamente instaladas; há momentos em que as hierarquias determinam ações mais seletivas do que reguladoras nesse processo. Esteban (2002, p. 103) faz o seguinte alerta: “A dicotomia entre erro e acerto, conhecimento e ignorância, saber e não saber, é assumida como fio condutor da atividade escolar. A avaliação, demarcando fronteiras, facilita o isolamento de sujeitos.”

Afonso (2008) concebe que, apesar da avaliação formativa possuir, como qualquer outra modalidade de avaliação, limites e virtualidades, os professores sabem que ela é a tipologia de avaliação que mais lhes possibilita acompanhar passo a passo a aprendizagem do aluno, ou seja, seu percurso escolar cotidiano. Ainda segundo o autor, a avaliação formativa é uma modalidade de avaliação muito trabalhosa e dispendiosa para os professores, devido à necessidade de eles estarem sempre atualizando os registros de cada aluno, além de ser fundamental o constante planejamento das atividades a realizar. O professor, muitas vezes, devido aos baixos salários, é obrigado a ter vários empregos, o que faz com que não tenha tempo para realizar as suas tarefas. Além disso, o professor desenvolve um trabalho solitário; as suas condições de trabalho o impedem constantemente de ter a ajuda do grupo de colegas. Apesar de todas as dificuldades, existem professores que praticam a avaliação formativa, porque estão comprometidos com uma prática emancipatória. Essa modalidade de avaliação está fundamentada no diálogo é congruente com um repensar contínuo do processo de ensino.

Torna-se, por isso, necessário, na minha perspectiva, dar um novo sentido à opção pela avaliação formativa, colocando-a como eixo articulador da escola pública democrática (enquanto projeto de cidadania do estado democrático) e a comunidade (enquanto espaço constituído por relações de proximidade, participação, reciprocidade e solidariedade), e fugindo assim da mercadorização da educação assente numa lógica egoísta e competitiva, individualista e neodarwinista (AFONSO, 2008, p. 76).

Argumenta Fischer (2002) que, apesar da permanência de um tipo de avaliação baseado no esquema clássico tradicional, os autores pós-estruturalistas apontam para o surgimento de outros olhares e outros aportes diferentes em relação à realidade. Concluímos que as formas de avaliação praticadas na sala de aula não estão fora das relações de poder. A autora afirma ainda a importância do exercício reflexão sobre esses poderes por parte dos professores. “Tão impossível quanto pensar uma sociedade sem interesses em luta, ou sem efeitos de poder, seria imaginar sua educação e seus processos avaliativos sem implicações com e entre micropoderes” (FISCHER, 2002, p. 26).

Acreditamos que os/as professores/as são importantes articuladores das mudanças no processo de avaliação da aprendizagem, nas realidades em que estão inseridos. Muitos aceitam o desafio de transformação da prática avaliativa. Por isso, buscamos analisar nesta pesquisa um pouco da multiplicidade de olhares sobre a avaliação.

Na última década, conforme explica Afonso (2005), há uma febre avaliativa que procede de uma política pública neoliberal presente, também, em países como Inglaterra, Estados Unidos e Espanha. Portanto, podemos dizer que esse não é um fenômeno tipicamente brasileiro, e sim de vários países. A preocupação com o resultado das avaliações demonstra o interesse do governo em controlar a eficácia das escolas:

de fato ninguém parece indiferente aos resultados dos alunos nos exames nacionais e já ouvimos falar em melhores e piores escolas em função desses mesmos resultados. E muitos professores críticos sabem que os resultados dos seus alunos têm como função latente favorecer uma determinada representação social sobre suas competências como profissionais, sendo por isso mais grave que só contem os resultados que podem ser medidos e quantificados numa lógica exclusivamente acadêmica, positivista e redutora da educação escolar (AFONSO, 2008, p. 73).

Os/as alunos/as no ensino médio brasileiro passam no momento por duas avaliações estatais controladas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), o Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Estas avaliações são vistas como pragmáticas pelo governo para superar a crise no sistema de ensino.

Um dos fatores que condiciona a efetivação do currículo é a avaliação externa à escola. Nesse sentido, é de longa data que os exames vestibulares vêm se comportando como o principal organizador do currículo do Ensino Médio, e nesse campo, aos poucos o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM vem ganhando um espaço expressivo (CERRI, 2004, p.214).

Instala-se hoje no Brasil uma cultura de avaliação meritocrática, cuja consequência imediata está na culpabilização do/a professor/a pelo fracasso do/a aluno/a, visto que os resultados são divulgados publicamente. É estabelecida, então, uma tensão dentro da escola porque o/a professor/a tem a sua autonomia diminuída e converte a sua prática numa preparação de alunos/as que prestam exames, adverte Afonso (2005). Lidar com essas imposições leva os professores a experimentarem sentimentos de culpa, contribuindo para um desinvestimento na profissão. Efetiva-se, então, uma discrepância entre a prática da avaliação formativa e o controle estatal, visto que essa modalidade avaliativa está relacionada à autonomia do professor e dos estabelecimentos de ensino. Afonso (2005) explicita ainda que, com a adoção destas políticas neoliberais, a própria teoria da avaliação, que já estava mudando, com bases epistemológicas antipositivistas e pluralistas, sofre um retorno ao positivismo.

Afonso (2008) argumenta que é preciso romper com a representação social comumente expressa de que a democratização da escola básica anda de mãos dadas com a perda da qualidade científica e pedagógica dessa mesma educação. Essa ideia está vinculada à visão de que os pobres são naturalmente menos inteligentes que os ricos, o que tem levado muitos professores a não investir afetiva e profissionalmente no ensino das crianças menos favorecidas.

É necessário que essa escola, bem como seus alunos e professores tenham todas as condições para reconstruir quotidianamente o sentido de uma escola promotora das aprendizagens e dos saberes que são imprescindíveis a uma participação ativa, digna do espírito crítico, numa sociedade cada vez mais complexa (AFONSO, 2008, p. 70).

Problematizar as condições em que são desenvolvidos os processos avaliativos é fundamental na reflexão sobre a tensão existente entre o paradigma de avaliação classificatória, as exigências que pesam sobre o profissional docente e as

perspectivas de uma avaliação emancipatória, evitando um discurso fatalista e acreditando que há possibilidade de transformação.

Embasados nesta perspectiva crítica de avaliação, acreditamos que não podemos deixar de indagar sobre os caminhos possíveis para uma melhoria da avaliação da aprendizagem. Buscamos nos autores que fazem um trabalho de reflexão sobre a prática avaliativa dos professores, possibilidades de trajetos, marcados por rupturas e – por que não de permanências? Entendemos que sem as ambivalências não haverá o desafio, devendo-se assumir, conforme Esteban (2002), a sala de aula como um local simultaneamente de caos e ordem.

Afirma Garcia (2008) que o trabalho elaborado por Esteban, em seus estudos sobre o microespaço da sala de aula, contribui com uma investigação diferente sobre o fenômeno da avaliação. Não é investigada a prova final, quando aparecem os “fracassados”, mas sim o processo, as respostas das crianças aos exercícios, as microavaliações que as professoras realizam. Dessa maneira, o processo de ensino e aprendizagem vai sendo desvelado, através das histórias das professoras.

É um processo de desconstrução e reconstrução de um saber decorrente da prática e não somente da reprodução do já sabido. Segundo Esteban em sua pesquisa vai trabalhando junto com a professora, trazendo a teoria enquanto oportuna, quando reveladora, sem com isto pôr de lado recursos teóricos de que a professora dispõe, pois reconhece saberes práticos carregados de teoria na prática docente, [...] que a razão não é apenas referendada pela academia, mas também produzida no cotidiano das práticas sociais, em nosso caso, na prática pedagógica (GARCIA, 2008, p. 39).

Para Garcia (2008), isto significa que pouco adianta fazer belos e incompreensíveis discursos para a professora se ela não compreender o que está sendo dito, ou impor-lhe leituras que para ela não façam sentido.

Concebe Esteban (2002) que as mudanças na avaliação pedagógica não podem ser impostas; devem, sim, serem construídas cotidianamente, de modo que a perspectiva democrática vá impregnando as práticas, convencendo a comunidade e se constituindo como um consenso, resultante do diálogo, que é resultante do diálogo entrelaçado com o debate sobre a função social da escola.

Nesse sentido, ratificamos aqui a crítica de Oliveira e Pacheco (2007):

há que se registrar a falta de espaço, na maioria das instituições educacionais, para discussões comprometidas com a melhoria dos instrumentos de avaliação. Não há política sistemática de se buscar investir na criatividade dos professores e professoras para encontrar outras alternativas. Os casos que existem são trabalhos isolados, em sua maioria esporádicos e, muitas vezes, discriminados por responsáveis e instituições (OLIVEIRA & PACHECO, 2007 p. 127)

A real democratização do processo de avaliação, argumenta Esteban (2002), necessita do reconhecimento da ambiguidade e da existência de múltiplos conhecimentos que estão entretecidos nas atividades cotidianas da escola e da sua relatividade. A autora propõe a redefinição da teoria e prática da avaliação escolar, que se torna possível através de um senso comum renovado (SANTOS, 1993), que na avaliação da aprendizagem, significa perceber que o senso comum tem um papel ativo e positivo na produção de ideias sobre a realidade e das formas de agir. Dessa maneira é fortalecido o intercâmbio entre os diferentes componentes do processo de ensino/aprendizagem, reconhecendo que todos/as possuem saberes e podem ampliá-los individual e coletivamente. É um processo de dupla ruptura epistemológica em que a ciência e o senso comum interagem, evidenciando elementos para repensar a prática pedagógica.

A vertente qualitativa da avaliação introduz aspectos que levam a uma mudança na reflexão epistemológica. Embora a prática pedagógica permaneça delimitada pelo modelo positivista, observamos o movimento que denuncia sua insuficiência para responder as demandas cotidianas coexistindo com outro que opera no sentido de sua reconstrução teórico/prática, a partir da reflexão sobre a produção do conhecimento científico (ESTEBAN, 2002, p. 124).

Além dos autores já citados, baseamo-nos também na concepção de Freire (1996) para construir nosso ideário em defesa da avaliação emancipatória: “É na inconclusão do ser, que sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança [...]” (FREIRE, 1996, p. 69).

Descobrimos que a necessidade de transformar a prática avaliativa é fundamental, faz parte do aprofundamento da análise do mundo em que vivemos. A avaliação está imersa nos dilemas vividos nas salas de aula, como, por exemplo, o tensionamento entre o paradigma neoliberal e a nossa autonomia profissional, estando cientes de que existem múltiplas respostas.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE HISTÓRIA: ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

A partir, do movimento iluminista no século XVIII, os historiadores e filósofos pautaram seu projeto social no movimento histórico. Explicam Horn & Germinari (2006) que as idéias liberais e democráticas passaram a ser o fio condutor do debate historiográfico. A influência do clericalismo ainda era enorme, e as narrativas se limitavam a relatar guerras, tratados, acontecimentos oficiais. Voltarie, segundo os autores, contribuiu para uma nova concepção de ciência e ao criticar a igreja, abrindo espaço para o surgimento de uma nova historiografia. A História surge como ciência no contexto do Estado Nação, no século XIX, e nessa época nasce também a disciplina de História como componente curricular.

A periodização da História em modos de produção, como afirmam Horn & Germinari (2006), está presente nas obras de Marx *A ideologia alemã* (1846) e o *Manifesto comunista* (1848). A perspectiva marxista se diferencia das outras, pois define o modo de produção a partir da base material e das relações de produção próprias de cada período histórico.

Segundo Cardoso & Brignoli (2002), a História, no começo do século, era uma História historizante (Henri Berr) ou episódica (Paul Lacombe). O historiador

deveria estabelecer, através dos documentos, os fatos históricos. Os fatos estudados seriam coordenados, devendo-se respeitar uma sucessão linear de causas e consequências. A imparcialidade e a objetividade do historiador deveriam ser evidentes. Desde o início do século, essa concepção de História foi criticada. Apesar dessa crítica, isso não significa que os documentos não devam ser situados no tempo, e sim que este trabalho não representa mais a totalidade da atividade do historiador.

A Escola dos Annales trouxe como contribuição, para a ciência história, o abarcamento de vestígios de quaisquer fazeres humanos como fontes históricas importantes. Afirmam Silva & Fonseca (2007) que os historiadores Jaques Le Goff e Pierre Nora, continuadores da tradição da Escola dos Annales, no século XX, abordavam a História utilizando fontes da cultura material. Tenderam a deixar de lado projetos políticos explícitos, como na doutrina marxista.

E a história social inglesa, de heterodoxa inspiração marxista, deu grande destaque à ação autônoma de grupos populares e ao seu cotidiano, atenta aos múltiplos suportes documentais, evidenciando diversas experiências dos sujeitos estudados, e ao diálogo entre lutas sociais do presente e do passado (SILVA & FONSECA, 2007, p. 68).

2.1 A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA NOS CURRÍCULOS BRASILEIROS

Optamos por analisar as mudanças na disciplina de História através dos currículos brasileiros por acreditarmos que o currículo é histórico. Conforme Silva & Fonseca (2007), o currículo é objeto de interesses e disputas sociais e culturais na prática escolar; portanto, ele nos faz pensar sobre as relações entre cultura, poder e o ensino de História. Sabemos da distância entre o currículo prescrito e o vivido em nossas salas de aula, mas foram essas tensões estabelecidas entre educadores e governo que garantiram as mudanças na didática, na metodologia e no ensino da História.

Nos diferentes contextos da história do Brasil, é possível identificar a preocupação do Estado com a institucionalização dos currículos e programas de história para educação básica. Os textos dos documentos são reveladores de objetivos e posições políticas e teóricas que configuram não apenas o papel formativo da história como disciplina escolar, mas, sobretudo, as estratégias de manipulação do conhecimento (SILVA & FONSECA, 2007, p. 56).

O Brasil foi colonizado por Portugal, uma nação católica; os primeiros responsáveis pelo ensino no país foram os jesuítas. Veio com eles a mistificação do magistério como um sacerdócio, cujo profissional era apenas um vocacionado. Conforme afirma Fonseca (2004), a partir dos séculos XVI e XVII os jesuítas já ensinavam temas de História, embora isso não se constitua numa forma de ensino organizado em currículo, já que o *Ratio Studiorum* de 1599, documento que organizava o ensino da ordem jesuítica, definia procedimentos e não conteúdos. Os eixos de estudo jesuítico eram, ainda segundo a autora, a Gramática, a Retórica, Humanidades, Filosofia e Teologia; os estudantes tomavam contato com a História através de textos clássicos de autores como Tito Lívio, Xenofonte e Tácito.

De forma geral, a Companhia de Jesus e o Estado português convergiam na concepção da colonização como uma empreitada também de cunho religioso, em sintonia com as determinações do Concílio de Trento e dos princípios de fundamentação daquela ordem religiosa (FONSECA, 2004, p. 39).

Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759 pelo Marquês de Pombal. Conforme Fonseca (2004), esse período mostra o início da preocupação do Estado com o papel da educação, e nota-se a influência do iluminismo. Após a Independência, em 1822, conforme Fonseca (2004), as elites colocaram a construção de uma identidade nacional como centro das discussões sobre o papel da educação. O Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado em 1838, premiou o alemão Karl Philip Von Martius, que propunha uma história brasileira, fundamentada na mistura de três raças: branca, negra e índia. Essa proposta serviria de proposta pedagógica para a escola referência da época, o Colégio Pedro II, e passaria a influenciar os demais estabelecimentos de ensino brasileiros. Era a primeira tentativa de constituir uma identidade nacional através do ensino da História.

No entanto, somente com o advento da República, mais precisamente em 1889, afirmam Horn & Germinari (2006), houve o início da organização de uma educação de caráter laico e, conseqüentemente, da sistematização de disciplinas organizadas, como, por exemplo, a História. A História constituiu-se como disciplina de forma idêntica à europeia, opondo-se ao poder da Igreja e defendendo uma História Universal. Ela herdou a quadripartição francesa: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea: “Tal situação em nada surpreende, ao contrário, está em plena consonância com o movimento republicano e os ideais positivistas em expansão e praticamente hegemônicos do Brasil no final do século XIX” (HORN & GERMINARI, 2006, p. 27).

Afirma Fonseca (2004) que Rocha Pombo, autor de livros de História para o ensino primário e secundário na década de 1920 e 1930, defendia que o “o gosto pela História” deveria ser condição necessária para a formação de um “espírito de povo”. Nessa época, os profissionais de ensino eram leigos, e o magistério foi profissionalizado no Brasil na década de 1930, com a implementação da industrialização, conforme Pimenta (1999). Nessa época, a História do Brasil passou a ter maior destaque no currículo, em virtude do ideário nacionalista que se expandiu após a Primeira Guerra em todo o mundo. A Reforma de Francisco Campos, em 1931, colocava o ensino da História do Brasil como instrumento central da educação política.

Recomendava-se que fosse reduzido o mínimo necessário o estudo da sucessão de governos, das questões diplomáticas e da história militar, mas admitia-se a orientação dos estudos para a história biográfica e episódica, sobretudo nas primeiras séries (FONSECA, 2004, p. 53).

A reforma de Gustavo Capanema, em 1942, estabelecia que o objetivo da História do Brasil era a formação moral e patriótica. Após o Golpe Militar de 1964, houve a instituição da Lei 5692/71, em que foi proposta a criação da disciplina de Estudos Sociais, que englobaria as disciplinas de História e Geografia. Afirmam Horn & Germinari (2006), os planos curriculares se tornaram vazios e descaracterizados, embasados em interesses ideológicos de setores que controlavam o Estado. Segundo Fonseca (2004), com o regime militar de 1964 o ensino de História continuou a

priorizar os fatos políticos e as biografias, sempre norteando o ensino pela Doutrina de Segurança Nacional. A finalidade básica dos Estudos Sociais era ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para as responsabilidades de cidadão cumpridor de seus deveres; tratava-se de um ensino diretivo, não crítico. A História aparecia como uma sucessão linear de fatos considerados significativos. A formação dos professores de História, conforme Silva & Fonseca (2007), sofreu uma desqualificação estratégica nessa época, com a implantação da Licenciatura Curta. Pinsky (2007) analisa esse momento histórico da seguinte forma:

o governo militar, instituído pela força das armas em 1964, tentou apropriar-se dos símbolos nacionais para enaltecer sua maneira de ver o mundo, governar, fazer política e lidar com os que não concordavam com suas idéias. O nacionalismo dos militares, principalmente nos anos 70, convidava os discordantes a se mudarem de país, com a famosa frase (nada original, por sinal) “Brasil, ame-o ou deixe-o”. Ao contrário do que afirma Milton Nascimento em sua canção “qualquer maneira de amor vale a pena”, eles eram os donos da verdade, do patriotismo, da nação e quem discordasse teria mais a dar o fora (PINSKY, 2007, p. 17).

Somente na década de 80 do século XX, conforme Fonseca (2004), iniciaram-se os debates para a redemocratização do país. Concomitantemente, surgiram em São Paulo e Minas Gerais movimentos de professores que propunham um ensino de História voltado para a análise crítica da sociedade brasileira, abrindo espaço para as camadas menos favorecidas. O programa de Minas Gerais influenciou professores de História do Brasil inteiro. Houve a integração entre a História do Brasil e a Geral, propiciando mudanças também nos materiais didáticos. Autores considerados tradicionais tentaram acompanhar as novas tendências.

O programa enfatizava, ainda, a importância e a necessidade do domínio, pelo aluno, de alguns conceitos considerados fundamentais, em função do eixo teórico adotado: relações sociais, modos de produção, transição, classe dominante, classe dominada, apropriação do excedente, etc. (FONSECA, 2004, p. 64).

Conforme Magalhães (2006), os governos estaduais eleitos em 1982 passaram a discutir o que se ensinava na escola, contrariando o pressuposto centralizador da LDB da Educação/1971. Era uma tentativa de redemocratizar o ensino.

Assim, o professor passou a ser visto como co-autor da sua prática, rompendo com o processo de desqualificação. Não podemos deixar de ressaltar o importante papel, dentro desse movimento de mudança, como afirmam Horn & Germinari (2006) das universidades de todo o país promovendo encontros e debates, como da Associação Nacional dos Professores Universitários de História, a ANPUH, e das Secretarias de Educação:

as reformulações curriculares dos anos 1980 e 1990 tentaram romper com a idéia de impor um pacote diretivo à escola. Em função disto, as Secretarias de Educação procuraram construir suas propostas pela via do diálogo com os professores das redes, através de reuniões e de escolhas de representantes (MAGALHÃES, 2006, p. 01).

Após a abertura política no Brasil, houve a reformulação das diretrizes curriculares para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio. De acordo com Magalhães (2006), a grande novidade está no fato de que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) divulgados em 1999 deixaram de lado a divisão dos conteúdos do Ensino Médio em disciplinas e propuseram uma organização em áreas de conhecimento, sendo a História pertencente à área de Ciências Humanas e suas tecnologias. Depois de inúmeras críticas aos PCNs, já em meados de 2004, houve uma discussão em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), criadas em 2000, particularmente sobre o papel das disciplinas no currículo.

Para a História foi delegada a função de construção da cidadania, trabalhando o/a aluno/a na aquisição de competências e habilidades específicas, dentro da perspectiva das DCNEM. Conforme Zanchet (2007), a ideia de competências caracteriza um tipo de educação voltada para o conhecimento tácito e não contribui para uma educação emancipatória. Cabe perguntar, então: qual é o lugar da História nesse currículo? Seria essa disciplina reduzida a um instrumento de melhoria das relações humanas no mundo do trabalho? Estariam os professores de História formando um cidadão crítico ou conformado?

De acordo com a LDB/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM/2000, o Ensino Médio seria um nível de ensino independente.

A preparação para o trabalho e a ascensão para o curso superior não são mais os objetivos finais do curso. Na Lei, o novo Ensino Médio teria uma formação voltada para a dimensão do humanístico, na tentativa de legitimação do Estado Democrático por meio da educação; porém, segundo Magalhães (2006):

As diretrizes curriculares, bem como os PCNs para o Ensino Médio, possuem uma característica comum: foram organizados a partir da definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Logo, tanto para as diretrizes curriculares como para os PCNs, mais importante do que aprender um conteúdo relativo a uma área de conhecimento é desenvolver procedimentos que permitam ao aluno aprender a conhecer (MAGALHÃES, 2006, p. 53).

A relação epistemológica do professor/a com o conteúdo que ensina assim como os saberes docentes foram negligenciados na elaboração dos PCNs, criando forte resistência entre os profissionais da educação. Cerri (2004) ressalta que os PCNs foram construídos em sintonia com uma política baseada em interesses externos, financiada pelo Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Esses documentos estão impregnados de interesses de mercado e anunciam um embate político entre o que a educação brasileira é e o que deve ser conforme estes organismos internacionais.

A ideologia liberal tem atuado na área do currículo em particular e da educação como um todo, na perspectiva de reformas graduais, centralizada nos programas e objetivos de forma bastante utilitarista, apropriando-se da chamada dimensão político-econômica na qual a escola se insere (HORN & GERMINARI, 2006, p. 19).

A educação é em sua essência uma prática dinâmica, não é um ofício que se possa seguir através de receitas. O/a professor/a tem muitos momentos livres durante a sua rotina, na qual existem práticas que pode considerar válidas ou não na resolução de problemas na sala de aula, técnicas que pode usar, ou não. Por isso o docente não deixa de ser um intelectual, que reflete. Cursos de Formação Inicial e de Formação Continuada que negligenciem a importância de formar professores reflexivos continuarão oferecendo uma educação de má qualidade.

No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. Que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas. (PIMENTA, 1999, p. 25).

No que se refere ao conteúdo, não houve a opção por um currículo mínimo de conteúdos. As DCNEM/2000 propõem a História Linear (Positivista), a História Marxista e a História Temática. Afirmam Magalhães (2006) que nos PCNs de 2002 é enfatizada a abordagem temática da História. Foram negligenciadas então as outras abordagens; os defensores da História Integrada, por exemplo, não foram contemplados nessa versão. No contexto atual, do ponto de vista legal, o ensino de História tem como parâmetro a História Temática.

A História Temática referendada nas DCNEM traz a contribuição de evitar o excesso de conteúdos, que na disciplina de História é problemático, visto que são poucas horas semanais de aula. Dentro da visão temática, temos que estar atentos para inserir os temas por intermédio do contexto maior da realidade.

Essa nova concepção de ensino de história apóia-se na idéia da construção de temas ao mesmo tempo ligados e sustentados pelos pressupostos teóricos-metodológicos, e articulados aos conteúdos que possuam relevância aos sujeitos da experiência. Ou seja, do incessante movimento do todo para a parte, das partes entre si, e destas para o todo, apoiados nos princípios de mediação e contradição (HORN & GERMINARI, 2006, p. 105).

Embora as opções teórico-metodológicas para a disciplina de história nas DCNEM sejam por nós consideradas adequadas, como, por exemplo, a opção pela História Temática, não podemos deixar de advertir, conforme Abud (2008), que os currículos elaborados nas instituições centrais alijam da discussão seus principais sujeitos: alunos e professores, que novamente são considerados incapazes de construir o seu próprio conhecimento. E ainda indagamos: será que a opção pela História Temática foi feita para encobrir a insuficiente carga horária da disciplina?

2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA: DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A disciplina de História esteve, como afirma Fonseca (2004), atrelada às discussões políticas vigentes em cada momento. Após a Independência buscava-se, através do ensino dessa disciplina, construir a formação moral e cívica da população; era necessário também legitimar os poderes da elite dominante e fortalecer o catolicismo. Apesar das discussões em torno de como conciliar o liberalismo com a sociedade escravista da época do Império, o ensino de História era baseado nos princípios da moral cristã e católica, valorizando a Constituição do Império e a História do Brasil. Joaquim Manuel de Macedo, professor do colégio Pedro II, elaborou, em 1838, o primeiro material didático de História no Brasil: Lições de História do Brasil para o uso de alunos do Imperial Colégio Pedro II. Este manual passou a ser adotado em numerosas escolas brasileiras.

A História tradicional, por sua vez, está ligada a uma geração anterior aos donos do poder: o Império, fundador do colégio Pedro II e sob cuja égide foram fundados os Institutos Históricos e Geográficos que deram primeira forma à disciplina História do Brasil (CERRI, 2004, p. 6).

Afirmam Horn & Germinari (2006) que, com o advento da República, houve poucas mudanças no ensino de História. A identificação com a História europeia predominou, ou seja, a postura que denominamos eurocentrismo. Atendendo a interesses do movimento nacionalista na Reforma de Francisco Campos, em 1931, recomendava-se, segundo Fonseca (2004), que fosse dada ênfase às biografias dos heróis nacionais, além da utilização de recursos visuais para satisfazer a curiosidade dos alunos. Apesar da legislação garantir o ensino da História do Brasil, na prática o número de horas aula foi diminuído, e a História Universal diluía a história da Pátria. Na Reforma de Gustavo Capanema, de 1942, a História do Brasil se tornou disciplina autônoma, cujo objetivo era a formação moral e patriótica. O ensino de História, na concepção de Fonseca (2004), após o golpe de 1964, seguiu as mesmas tendências

metodológicas do ensino em geral, ou seja, instrução diretiva e não crítica, sucessão linear de fatos considerados significativos. Horn & Germinari (2006, p. 124) comentam: “Não havia lugar para a história das crianças, trabalhadores e pobres”. Sobre a metodologia, devemos ressaltar, com base em Fonseca (2004), os trabalhos escolares de pesquisa, que nada mais eram do que uma transcrição; os alunos deveriam copiar textos de outros livros indicados pelo professor, ou seja, tratava-se de uma assimilação passiva por parte do aluno. A autora ainda salienta a questão do cumprimento das tarefas e as atividades sugeridas nos manuais didáticos, como estudo dirigido, debate, pesquisa orientada, entre outros. Horn & Germinari (2006) criticam este ensino linear:

o historiador passou a usar o instrumento do calendário para datar os acontecimentos. Assim é possível trabalhar muito bem um acontecimento que não esteja datado de acordo com essa cronologia. Trabalhar, por exemplo, um acontecimento do século XI, de um cronista, de um viajante, de alguém que registrou a história, mesmo que ele não tenha usado essa cronologia. É preciso entender que outras sociedades estão vivendo no mesmo tempo em que a nossa sem ter como referência a cronologia ou a que nós utilizamos (HORN & GERMINARI, 2006, p. 51).

A reforma de ensino de 1º e 2º graus realizou-se através da lei 5692/71 e criou a disciplina de Estudos Sociais, como se mencionou anteriormente, que englobava História, Geografia e Educação Moral e Cívica. Afirmam Horn & Germinari (2006) que o professor passou a ser um definidor de tarefas e aluno um receptor do conhecimento e executor de tarefas. Com o enfraquecimento da ditadura militar, houve em todo o Brasil uma discussão a respeito do ensino da História, consenso História. A necessidade dessa discussão era consenso entre todos, devido à redemocratização do país. Urgia adotar nas salas de aula uma metodologia mais participativa, que vislumbrasse o ser humano como construtor da História. Os fundamentos teóricos dessa proposta viriam do marxismo. Os alunos teriam que dominar conceitos como relações sociais, modos de produção, transição, entre outros. Em lugar dos grandes fatos políticos e personagens oficiais surgiram as lutas de classe e as transformações infraestruturais para explicar a História, conforme a concepção de Laville (1999):

a narrativa histórica pode também ser vista como uma tomada de poder por grupos sem poder. Vejamos um exemplo disso no Brasil, onde, em vários Estados, principalmente em Minas Gerais e São Paulo, os professores de histó-

ria haviam lutado, durante a ditadura, para conseguir um programa cujo conteúdo fosse definido de acordo com seu ponto de vista de militantes. No caso de Minas Gerais, eles queriam opor aos programas oficiais, de cunho nacionalista e positivista, um conteúdo de história marxista clássico que apresentasse as etapas sucessivas de formação econômica e integrasse o nacional ao universal. Tratava-se, sobretudo, de trocar uma narrativa por outra narrativa (LAVILLE, 1999, p.134).

Fonseca (2004), adverte que as mudanças curriculares ocorridas na década de 1980 e o processo de redemocratização do país exigiram a publicação de novos livros didáticos. Autores tradicionais, que publicavam livros há muitos anos, mudaram as suas propostas; muitos adotaram uma linguagem materialista, no entanto, continuaram com suas metodologias baseados em resumos, questionários, sinopses cronológicas. O que era cada vez mais nítido era a influência da historiografia francesa, a chamada Nova História. Muitas críticas foram feitas à História marxista, sendo que, para Fonseca (2004), isso foi somente a substituição de um esquema fechado (positivista) por outro (marxista). Guarinello (2004) afirma que o viés eurocêntrico está presente em quase todas as interpretações mais globais da História, inclusive nas de derivação marxista.

A partir da década de 1990, conforme Fonseca (2004), a História passou a ter a sua metodologia influenciada pelo saber científico. Para muitos, a eficácia da disciplina na escola seria conseguida através do contato com as discussões historiográficas mais recentes. As novas metodologias do ensino de História romperam, pela primeira vez, com abordagem da história linear, sustentadas pelo novo paradigma científico da História, fundamentado nas correntes historiográficas contemporâneas.

Silva & Fonseca (2007) argumentam que o PNLD 2008 traz evidências sobre as evidências das metodologias utilizadas atualmente nas salas de aula pelos professores de História. Acredita-se que a maior parte dos professores optam pela organização de conteúdos em que a História do Brasil e da América aparecem simultaneamente com a História Geral. Siman (2006) afirma que os professores do estado de Minas Gerais, na década de 1990, conciliavam o paradigma marxista e a Nova História, apontando para novas discussões sobre o conhecimento histórico em sala de aula. Horn & Germinari (2006), observando a contextualização do saber histórico em sala de aula, argumentam:

demarcar claramente a diferença entre a metodologia tradicional e a dialética é o desafio proposto aqui. Enquanto a primeira se fundamenta na exposição do conteúdo delimitando o espaço do professor e do aluno, realizando uma justaposição, a segunda entende como ação interativa, onde o professor tem a função de mediar essa relação ajudando o aluno na problematização, contextualização, oferecendo condições para a construção do conhecimento pelo próprio aluno (HORN & GERMINARI, 2006, p. 106).

No final da década de 1990, segundo Fonseca (2004), a historiografia brasileira passou por um significativo processo de renovação, explicitando a influência da História Nova³ de origem francesa. A partir de 1994, antes mesmo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, já surgiram propostas de ensino de História que procuravam incorporar as novas tendências, independentemente da sua existência nos programas. A iniciativa partia, nesse caso, de professores e das editoras interessadas no mercado editorial, que despontava com a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Afirmam Silva & Fonseca (2007) que o guia de avaliação do PNLD, elaborado pelo Ministério de Educação e Cultura em 2007, revela a força da organização curricular estruturada por critérios cronológicos e não pelo viés dos “eixos temáticos”, como estabelecem as DCNEM. Isto não significa que vivamos um retrocesso; há uma ampla discussão por parte de historiadores, segundo Fonseca (2008b), que adverte: “O tema deve aparecer circunscrito no contexto geral da história, não perdendo de vista procedimentos clássicos deste campo de saber, como a cronologia, sem, entretanto, remontar à linearidade progressiva da história tradicional” (FONSECA, 2008b, p. 106).

Assim, podemos perceber que o ensino de História no contexto atual se encontra tensionado entre a proposta oficial e as diferentes tendências teóricas. Por isso acreditamos que as novas perspectivas metodológicas vieram romper com o paradigma hegemônico e contemplar a necessidade de incluir aqueles que estavam excluídos da História ensinada nas salas de aula, demonstrando a multiplicidade de olhares existentes sobre a História. Isto, por sua vez, vai influenciar também as formas de avaliação dessa disciplina.

³“A História Nova ocupa-se de tudo aquilo que homens e mulheres fizeram no passado e também no tempo presente. Ela reconhece que há várias formas de marcar e viver o tempo. Os vários tempos convivem e o homem usa vários calendários. Portanto, a História Nova não estuda os fatos passados apresentados de forma linear, mas a história nos diversos ritmos, tempos e espaços” (FONSECA, 2008, p. 42).

No próximo item serão discutidas as diferentes abordagens teórico-metodológicas que fazem parte do debate atual sobre o ensino da História.

2.3 PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: O DEBATE ATUAL

Stephanou (1998) afirma que o ensino de História apresenta, mais do que em outras disciplinas curriculares, uma tendência à memorização, ao monólogo do professor, à decoreba. As aulas tornam-se um espaço propício para esse tipo de metodologia, reforçada pelo uso da maioria dos materiais didáticos propagados. Há ainda, devido aos inúmeros debates sobre o ensino da disciplina, uma quantidade muito grande de material rotulado como “novo” que ainda traz em suas bases muito do autoritarismo. É importante uma reflexão acerca da realidade presente, valorizar o conhecimento social trazido pelos alunos, desenvolver a concepção de que o tempo é descontínuo e os fenômenos históricos e sociais não são imutáveis e tampouco se repetem.

o vivido tem sido excluído, numa relação autoritária em que aos alunos é reservado o lugar do não-saber e aos professores e autoridades (livros, apostilas, documentos) o lugar do saber autorizado. Perceber as impregnações do histórico no vivido, demonstrar como o vivido define a leitura do passado, implica viabilizar efetivamente outra relação de conhecimento nas aulas de História (STEPHANOU, 1998, p. 01).

Dentre as diferentes perspectivas de ensino de História destacamos as que, segundo autores da área, têm sido as propostas mais recorrentes: o ensino de História utilizando os arquivos familiares, o ensino de História e a abordagem cultural e a História Temática.

2.4 O ENSINO DE HISTÓRIA E OS ARQUIVOS FAMILIARES

Horn & Germinari (2006) salientam a importância de ensinar a História utilizando as experiências de vida do aluno. É preciso uma perspectiva teórico-metodológica que fale da vida das pessoas, é preciso dar voz a todas as mulheres, às crianças, aos pobres e trabalhadores, enfim, a todos os que sempre foram excluídos das narrativas tradicionais. Somente foi possível a introdução do conhecimento histórico escolar sobre as pessoas comuns graças à historiografia contemporânea. Os autores apontam para uma nova metodologia, a do uso de documentos e objetos familiares. O uso desses arquivos familiares deve ser sistematicamente organizado, levando em consideração suas características específicas.

A partir de uma concepção histórica que considera todos os vestígios deixados pela ação humana, consciente ou inconsciente, como documento histórico, pode-se entender esse material pessoal, acumulado ao longo da vida, como sendo documento histórico e, portanto, possíveis de serem utilizados no ensino de História (HORN & GERMINARI, 2006, p. 137).

Schmidt & Garcia (2005), baseadas no entendimento de que a sala de aula é um espaço de compartilhamento de experiências individuais e coletivas, afirmam que a História estuda a vida de todos os homens e mulheres e que um dos principais critérios para a escolha dos conteúdos deve ser a construção de consciências individuais e coletivas críticas. Torna-se necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos ensinados, a construção de problematizações do conhecimento histórico e também das histórias que foram silenciadas. As autoras citam como referência o projeto “Recriando Histórias”, que desenvolveu um trabalho de construção do conhecimento histórico através de documentos familiares, em 1997, na cidade de Curitiba. O uso de documentos familiares na construção do conhecimento histórico escolar contribui para uma melhor articulação entre passado, presente e futuro. Os alunos e professores identificam os conteúdos da experiência humana na realidade cotidiana, na tradição e na memória. A experiência humana apreendida identifica-se com a experiência de outras pessoas e épocas. Essa é uma forma de aproximar professores e alunos das formas como

são construídos os saberes. Dessa forma é possível compreender as mudanças na maneira de produzir o conhecimento histórico. Portanto, a maneira de ensinar História também mudou.

O futuro supera o passado em seu direito sobre o presente, um presente conceitualizado com uma intersecção, uma transição dinâmica. Assim a consciência histórica passa a representar o passado como acontecimentos mutantes onde as formas mudam, paradoxalmente, para manter o seu próprio desenvolvimento. A própria permanência se torna dinâmica (SCHMIDT & GARCIA, 2005, p. 304).

2.4.1 O Ensino de História e a Cultura. Que Cultura?

A concepção de cultura assumida no currículo é conflitante, afirmam Horn & Germinari (2006). De um lado, aponta para a perspectiva do materialismo histórico e, de outro, a cultura é vista como símbolo, e o professor está diante de um problema que deve resolver. Distanciando a nossa análise das discussões sobre as diferentes conceitualizações de cultura, apesar de sua importância, queremos nos posicionar sobre o enfoque pelo qual a cultura pode ser abordada nas salas de aula e sua importância na produção do conhecimento histórico. Não pretendemos, com isso, apontar posicionamentos teóricos, e sim problematizar a prática docente. Relataremos, a seguir, uma tendência da abordagem cultural nas aulas de História. Esclarecemos que o conceito de cultura que norteia esse trabalho é concebido por Pinto (1985) como fundamentado no trabalho, pois o homem modifica a natureza de acordo com suas necessidades, intervindo no mundo e desenvolvendo, assim, a cultura.

Atualmente, segundo Silva & Fonseca (2007), ocorrem inúmeros debates sobre a integração no percurso didático do conhecimento histórico a respeito das evidências da cultura material. Essa discussão foi reforçada também foi ligeiramente reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esta tendência foi iniciada pela entrada no Brasil da Nova História Francesa e da História Social Inglesa. Muitos exemplos de cultura material estão ao alcance dos professores e alunos. A cultura

material, associada a outras problemáticas do contexto histórico, propicia uma reflexão sobre os objetos e experiências de diferentes contextos. O conhecimento histórico se estabelece em diálogos entre o professor, o aluno e as instituições especializadas no conhecimento histórico, que são museus, bibliotecas e arquivos, entre outros. As autoras citadas anteriormente destacam a importância dos museus para o ensino de História, não somente dos grande museus, mas também dos de pequeno porte, como os municipais, de bairro e até mesmo de associações. Um dos requisitos para a visita a museus é identificar a sua ligação com as classes dominantes; em muitos casos, esta circunstância determina a sua sobrevivência. No entanto, é nos museus que a cultura material se apresenta mais viva aos olhos de todos. Falta universalizar os materiais e as linguagens nesses locais.

Junto com as aulas, a identificação de leituras complementares, a organização de exposições e a realização de visitas a locais pertinentes a temas estudados são procedimentos de trabalho sempre interessantes, desde que articulados a um projeto de curso e a um processo de entendimento das experiências históricas (SILVA & FONSECA, 2007, p. 86).

2.4.2 A Abordagem Temática da História na Sala de Aula

Horn & Germinari (2006) destacam a renovação do ensino de História através de temas. Essa abordagem surgiu na França, e no Brasil uma das suas referências são os currículos das escolas paulistas implantados a partir da década de 80. Nessas escolas as temáticas refletem o cotidiano, podendo ter várias naturezas, sem seguir nenhuma orientação teórico-metodológica unificada. A proposta dos autores citados acima é embasada nos novos estudos da História Social Inglesa, resistindo aos moldes ortodoxos das instituições escolares. Segundo Horn & Germinari (2006), não se devem selecionar os conteúdos apenas pela historiografia inglesa, visto que a produção historiográfica vai muito além desse grupo. A contribuição desses historiadores permite propor uma dialetização do conteúdo. Eles se voltam para a construção da História Social e selecionam conteúdos que são vivos e significativos. Esta nova concepção de

ensino é um constante movimento do todo para as partes, das partes entre si e destas para o todo, afirmam os autores. O papel do professor se define como mediador entre o aluno e o conhecimento histórico. Essa metodologia pressupõe uma ação interativa no ensino. Torna-se imprescindível para essa orientação metodológica apontar para a História como práxis, sempre relacionando-a com o materialismo dialético. Propõe-se desenvolver pressupostos metodológicos de um materialismo histórico renovado, deixando abertas as possibilidades de partir de várias temáticas. O conteúdo deve ser particularizado, estudado com profundidade.

Com efeito propomos não mais um programa que privilegie a organização dos conteúdos respeitando a evolução natural dos acontecimentos de acordo com a tradição francesa do mundo ocidental; nem a periodização marxista dos modos de produção; nem o ecletismo subjacente ao currículo base de 1991, que na tentativa de inovar caiu na armadilha do presentismo, não superando nem mesmo a divisão seqüencial dos fatos, [...] (HORN & GERMINARI, 2006, p. 109).

Nessa perspectiva, a abordagem temática nos PCNs é analisada por Cerri (2004) como reconhecimento da impossibilidade de abordar, no Ensino Médio, toda a história, dificuldade há muito tempo apontada pelos professores do Ensino Médio. Os PCNEM propõem usar uma abordagem diferente da cronológica no ensino médio. Horn & Germinari (2006) afirmam que o currículo também estabeleceu uma confusão ao permitir o enfoque do tempo de maneira diversificada; o que deve fundamentar o ensino da História não é o tempo em si, mas o processo e a ação do homem. Esta é uma forma de olhar o passado como parte do presente em ação. A metodologia utilizada permitirá a dialetização de conteúdos em vários tempos. Os autores citam como exemplo o tema escravidão, que pode ser tratado dentro do contexto da Grécia e levado e comparado com outras épocas e países em que ainda existe escravidão. É preciso enfatizar as culturas e as lutas sociais no ensino de História, evitando o reducionismo marxista. Devemos questionar a perspectiva que concebe os homens como vítimas das forças materiais. Não se deve perder a possibilidade de resgatar as experiências dos grupos sociais menos privilegiados através de aspectos relacionados aos seus antigos costumes, festas, manifestações familiares, entre outros.

Quando analisamos as perspectivas do ensino de História no Brasil, voltamos sempre a um ponto comum, a importância da História do cotidiano, muito presente, como já mencionamos anteriormente, desde a década de 1990. Guarinello (2004) afirma que o cotidiano é o tempo da vida que pode ser pensado como espaço concreto de realização da história. O acontecimento é um produto do cotidiano. Horn & Germinari (2006) afirmam a existência de um amplo leque de vivências não institucionais que implicam a negação das práticas das camadas dominantes e que devem ser levadas em conta. Ele propõe ser necessário o trabalho do professor com diferentes textos, que instiguem o senso crítico.

Neste sentido, esta proposta, também presente nos PCNs, traz contribuições importantes para o ensino de História. A História escolar não é apenas a transposição didática da História acadêmica. Conforme Bittencourt (2008), a disciplina é constituída, além do saber erudito, pelos valores contemporâneos e problemas sociais.

Dessa crítica resulta a necessidade do professor, em sua prática pedagógica, reconhecer e ressignificar a realidade da escola em que está inserido.

2.5 O ENSINO DE HISTÓRIA E OS FORMATOS AVALIATIVOS

Como já apresentamos, segundo Esteban (2002), a avaliação é um instrumento de exclusão dentro do espaço escolar. Nos moldes em que foi institucionalizada no Brasil até a década de 90, ela promoveu a exclusão das maiorias, como crianças e jovens das classes baixas e afrodescendentes. É preciso discutir como as práticas pedagógicas são influenciadas pelas políticas públicas na elaboração de currículos, na execução de avaliações externas. Esta é uma condição imprescindível para a reconstrução de um novo paradigma educacional diferente do hegemônico que legitima a exclusão.

Criar alternativas para o desenvolvimento da sociedade é urgente. Escutar culturas silenciadas em nossa história é indispensável. Encontrar trilhas apagadas pela imposição de uma lógica única é fundamental. Fazer emergir as perspectivas abandonadas é essencial para refazer a vida... O presente tem as marcas do passado que, mesmo sendo imperceptíveis, precisam ser (re) interpretadas como sinais de possibilidade de luta e de transformação (ESTEBAN, 2002, p. 17).

Muitas vezes as ações avaliativas contribuem para a perpetuação de uma escola elitista e autoritária. As reprovações maciças nos vestibulares não contribuíram em nada para a evidente necessidade de melhorias no Ensino Médio. A pedagogia do medo ainda está presente em muitas escolas.

O/a professor/a de História que embasa sua ação pedagógica na abordagem positivista de avaliação promove a exclusão, com base em provas que privilegiam nomes de heróis, inúmeras datas, questões que exigem memorização e não o entendimento, transformando a História em uma ciência estática e inútil, além de enfadonha para milhares de adolescentes e crianças. Conforme Esteban (2002), a abordagem quantitativa rompe com a humanidade do processo de ensino e aprendizagem e apenas ensina o aluno a se adaptar à sociedade. A História que reconhece somente a importância de heróis e generais se desvincula da luta por igualdade, da busca por formar alunos/as transformadores, pois desta forma os incentiva ao conformismo de ficar esperando por alguém que venha solucionar os seus problemas. Segundo Guarinello (2004, p. 27), “é passado, mas só existe no presente, influencia, ou mesmo domina nossas vidas, mas só existe se for acolhido, aceito, reproduzido e transmitido para o futuro”.

A abordagem marxista trouxe para o Brasil uma inovação muito importante para o entendimento da História, que é a dialética. Essa corrente de pensadores introduziu principalmente na escola pública brasileira uma visão de conteúdo comprometida com a linguagem dos sindicatos e dos movimentos populares de luta. Se o/a professor/a não trabalha corretamente os conceitos básicos para entender a visão da História através dos modos de produção, torna o conteúdo incompreensível para o/a aluno/a. Segundo Luckesi (2003), quando o/a professor/a adota determinada opção metodológica, jamais pode inserir questões em sua avaliação que não sigam a mesma orientação de aulas. Se o professor/a não observa, isto torna impossível ao educando

conseguir um bom rendimento. E, nesse sentido, a abordagem marxista supõe uma avaliação que provoca a crítica, o diálogo, a participação.

Segundo Esteban (2007), o/a professor/a estará promovendo a inclusão quando oferecer uma avaliação que não busque mensurar, manipular e julgar o/a aluno/a. A avaliação inclusiva busca fazer do outro não apenas um igual a nós, e sim respeitá-lo em sua heterogeneidade, oferecendo através do processo pedagógico momentos de diálogo com a vida e aprofundando o conhecimento na defesa da democracia. O uso de questões abertas que permitam ao/à aluno/a a expressar seus sentimentos, sua análise do momento histórico, seus valores, contribuirá para sua emancipação. Afirma Borba (2001, p. 151) que “este tipo de avaliação tem como objetivo provocar a crítica da realidade da escola, do progresso e do desempenho do aluno, sempre num processo coletivo de decisão no grupo”.

É importante, segundo Esteban (2002), discutir a avaliação com base em um novo paradigma não apenas com preocupações técnicas. A opção por formatos avaliativos progressistas em detrimento dos tradicionais deve fazer parte da prática dos profissionais da educação. O padrão de julgamento dos professores e professoras deve ser construído juntamente com o grupo de alunos/as, por meio de um acordo estabelecido por intermédio de um modelo qualitativo de avaliação.

Horn & Germinari (2006) afirmam que a escola pode acentuar a exclusão se não adotar modelos didático-pedagógicos que valorizem a experiência de vida dos alunos e em que estes se reconheçam participantes do processo de ensino/aprendizagem. Segundo os autores, a abordagem temática é uma tentativa não somente de incluir, mas de também valorizar as culturas e as lutas sociais no ensino da História. O currículo não pode retornar ao engodo do positivismo. O currículo deve promover a relação dialética como propõe a historiografia marxista, incluindo a dialética entre teoria, historiografia e a experiência dos sujeitos históricos, como propõe a História Nova e Temática. Segundo Esteban (2002), é preciso que haja uma reconciliação entre os conhecimentos científicos e o senso comum. É necessário questionar a noção de erro e acerto que configura uma avaliação seletiva e que contribui para silenciar as vozes dos excluídos. Com essas reflexões teóricas sobre o ensino de História e as formas de avaliação, passamos a analisar a nossa pesquisa de campo.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No primeiro capítulo caracterizamos o referencial teórico que norteia a nossa pesquisa. Neste capítulo, iremos descrever os procedimentos metodológicos que adotamos. Relembremos, para isso, o nosso objetivo geral.

3.1 - OBJETIVO GERAL

Analisar o processo de avaliação dos professores/as de História do Ensino Médio de uma Escola Estadual do Mato Grosso do Sul.

Para atendermos esse objetivo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

a) caracterizar o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano dos professores de História do Ensino Médio.

b) compreender as concepções de avaliação dos professores de História do Ensino Médio;

c) analisar a articulação existente entre a concepção de avaliação e o processo de ensino e aprendizagem dos professores de História.

3.2 - METODOLOGIA

Neste trabalho escolhemos como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, porque, conforme Lüdke & André (1986), a pesquisa se situa dentro das atividades “normais do profissional da educação, a pesquisa deve ser aproximada da vida diária do educador, independente do âmbito em que ele atua, enriquecendo o seu trabalho”.

Esta pesquisa, segundo os seus objetivos específicos, tende a voltar o seu foco para o professor, porque a sua maneira de ensinar e conseqüentemente de avaliar está sendo muito afetada por “ideologias instrumentais”, oriundas das mudanças do capitalismo. Como enfatiza Giroux (1997), o professor tem perdido muito de sua autonomia; portanto, sua forma de avaliar pode estar ou não investida das mesmas relações de poder que estruturam a nossa sociedade.

Nesse sentido, afirmam Lüdke & André (1986) que a pesquisa como atividade social vem marcada pelos valores, preferências, interesses, princípios e fundamentos que orientam o pesquisador na sua busca por compreender e explicitar os fenômenos.

Vemos o professor como elemento chave no processo de avaliação, reconhecendo sua capacidade deliberativa. Nessa perspectiva, escolhemos os seguintes procedimentos:

a) entrevista: permite um melhor aprofundamento dos dados obtidos;

b) leitura de documentos oficiais: LDB, DCNEM, Ementa Curricular.

Reconhecemos que, para nós, a entrevista é de grande validade, porque permite a captação imediata e corrente da informação desejada sobre vários temas, percepções e até mesmo atitudes, que nem sempre podem ser inferidos mediante a observação, mas podem ser acessados pela entrevista. Dentre as modalidades de entrevista, a escolhida foi a semiestruturada. Foram formuladas perguntas com cuidados especiais em relação ao entendimento do/a entrevistado/a e visando uma melhor análise de acordo com os objetivos da pesquisa. Optamos por gravar as entrevistas e depois transcrevê-las para dar maior credibilidade à pesquisa.

[...] utilizando técnicas mais tradicionais ou mais recentes, o rigor do trabalho científico deve continuar a ser o mesmo. Sem exageros que imobilizem o seu trabalho, em vez de estimulá-lo, o pesquisador deve sempre estar atento à acuidade e à veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo [...] (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 09).

Nesse sentido, investigamos a prática avaliativa dos/as professores/as de História, refletindo e problematizando o seu cotidiano. Identificamos as interferências, os desafios e as contradições que fazem da avaliação um movimento dialógico.

3.3 - A ESCOLA PESQUISADA

A nossa preocupação com a escolha da escola surgiu primeiramente devido ao tema da pesquisa, que, lembramos, é “O processo avaliativo na disciplina de História do Ensino Médio”. Devido às implicações e à abrangência do tema, definimos os seguintes requisitos na escolha da escola.

- Atender a todas as séries do Ensino Médio.

- Possuir mais de uma turma por série, em um mesmo período, para que seja possível entrevistar mais de um professor por série.

- Ser pública, recebendo livro didático gratuito do governo federal.

Optamos por não revelar o nome da escola pesquisada para preservar o anonimato dos entrevistados.

3.4 - OS PROFESSORES

Vamos caracterizar os/as professores/as respeitando o seu anonimato, conforme já dissemos anteriormente. Para tanto, apenas descreveremos como foram os nossos contatos. Eles aconteceram através da coordenadora do Ensino Médio matutino. Fomos apresentados aos professores/as e estivemos também com a Direção Administrativa e Adjunta. Os nossos propósitos, ou seja, o tema da pesquisa, foram apresentados aos entrevistados/as num primeiro contato. De início, os/as professores/as se mostraram solícitos/as em responder as perguntas, mas se preocuparam com o tempo escasso que possuíam. Acordamos que a entrevista seria nos horários de “janela”, ou melhor, horários vagos, que os professores/as tinham durante o seu turno de trabalho. Explicamos que gravaríamos as entrevistas e garantimos o anonimato. Apenas um dos professores da escola se recusou a participar; entrevistamos, porém, seis de um total de sete professores de História do Ensino Médio.

Para descrever os profissionais entrevistados usaremos nomes fictícios, ou seja, usaremos nomes de rios para denominá-los. Esta opção se deve ao fato de entendermos, tal como Ferraz & Macedo (2005), que a avaliação é como a imagem de “[...] um rio abundante, que ora corre farto de afluentes, ora turvo, ora límpido, com as famosas pororocas, sempre a desembocar nas nossas trajetórias de professoras” (FERRAZ & MACEDO, 2005, p. 137). Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1 - Profissionais Entrevistados

EDUCADORES	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO	IDADE	SÉRIE
Amazonas	F	Graduação: História e Ciências Sociais; Pós-Graduação: Mestrado em Avaliação	25 anos	45 anos	3º ano
Coxim	M	Graduação: História; Pós Graduação em História Regional	25 anos	42 anos	2º ano
Salobra	F	Graduação: História; Pós Graduação: Mestrado em Língua e Literatura Árabe	15 anos	39 anos	1º e 2º anos
Paraguai	F	Graduação: História; Pós Graduação: História da América Latina	6 anos	52 anos	1º e 2º anos
São Francisco	M	Graduação: Filosofia; Pós-Graduação: Informática na Educação	9 anos	31 anos	2º e 3º anos
Paraná	M	Graduação: História; Pós-Graduação: Informática	16 anos	39 anos	2º e 3º anos

Com a finalidade de conhecermos melhor as características de cada profissional, faremos uma breve descrição destes/as professores/as:

A professora Amazonas relata que está no seu último ano de trabalho, pois se aposentará em breve. Durante as nossas conversas, manteve uma postura de abertura ao diálogo, dizendo interessar-se muito pelo tema da pesquisa, já que fez Mestrado em Avaliação. Pensa muito nas condições em que acontece o seu trabalho. Para ela é importante estimular o aluno do ensino noturno e tratá-lo de forma diferenciada.

O professor Coxim possui uma longa experiência no magistério e demonstra preocupação com o contexto socioeconômico em que vivem seus alunos/as, pois acredita que a relação entre professor e aluno é influenciada pelo mesmo. O professor é de pouco falar, mas foi um dos que mais enfatizaram os desafios que os professores estão encontrando na sala de aula.

A professora Salobra demonstrou uma paixão pela ciência história, dedica-se a estudar constantemente o conteúdo que ministra em sala de aula e acredita que a sociedade deveria valorizar mais a disciplina. Em sua fala, identificamos que a professora procura contextualizar o conhecimento histórico, sempre buscando despertar o interesse do aluno.

A professora Paraguai, apesar de formada há muito tempo, começou a dar aulas apenas há 6 anos. Ela diz ser uma pessoa muito afetiva, gosta dos/as alunos/as e procura estar atenta aos seus problemas. Afirma que é um desafio compreender o mundo dos/as alunos/as devido à sua idade, mas procura entendê-los colocando-se no lugar deles/as, estabelecendo uma relação dialógica com eles/as.

O professor São Francisco é o único que não possui formação em História, mas sim em Filosofia. Trabalha em cursinhos e gosta de preparar para o vestibular, pois, segundo ele, é isso que a comunidade exige. Embora o professor tenha esse perfil, ele também demonstra enxergar as diferenças na sala de aula e afirma que existem subjetividades que devem ser levadas em conta na avaliação dos/as alunos/as.

O professor Paraná tem muita experiência em sala de aula. Já ministrou aulas em diversos segmentos. É conhecido na escola por desenvolver um trabalho sério e comprometido. Busca desenvolver um trabalho diferenciado através de projetos e faz questão de demonstrar sua autonomia.

3.5 - CATEGORIZAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

As categorias desta pesquisa não foram definidas a priori. Baseadas em Franco (2003), que afirma que essas categorias emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constantes idas e vindas do material de análise à teoria, fomos criando as categorias de acordo com as respostas, para depois as

interpretarmos articulando-as com o referencial teórico, reconhecendo as subjetividades que perpassam a fala dos/as professores/as.

Mediante esse procedimento, estabelecemos as seguintes categorias:

- O processo de ensino e aprendizagem de História: rompendo com a pedagogia tradicional e construindo uma pedagogia crítica.
- As concepções de avaliação dos professores de História.
- A avaliação e os saberes mobilizados pelos/as professores/as de História.
- A avaliação, a relação professor e aluno e a construção da cidadania.
- Tensões, avanços e retrocessos na prática de avaliação dos professores de História.

Na primeira categoria, O processo de ensino aprendizagem de História: rompendo com a pedagogia tradicional e construindo uma pedagogia crítica, procuramos analisar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula e estabelecer possíveis relações com a prática avaliativa dos/as professores/as de História. Esta categoria se dividiu nas seguintes subcategorias: A influência das novas abordagens historiográficas e o fazer pedagógico da sala de aula, O ensino de História: contextualização e articulação com diferentes áreas de conhecimento.

A segunda categoria, As concepções de avaliação dos professores/as de História, busca identificar os seguintes aspectos: qual o sentido da avaliação para os/as professores/as de História? O que avaliam? Que instrumentos utilizam? Por que os utilizam? Enfim, nesta categoria indagamos sobre a prática avaliativa destes/as professores/as, reconhecendo as implicações deste diálogo sobre a avaliação. Esta categoria foi dividida nas seguintes subcategorias: A opção por formatos de avaliação qualitativos, A repercussão do Exame Nacional do Ensino Médio e do vestibular: o que revelaram os/as professores/as de História.

A terceira categoria, A avaliação e os saberes mobilizados pelos professores de História, reflete sobre os saberes que os professores mobilizam na sua prática cotidiana e sobre quais dentre esses saberes podem influenciar na prática avaliativa.

A quarta categoria, A avaliação, a relação professor e aluno e a construção da cidadania, trata da visão de mundo dos/as professores/as de História e inclui o reconhecimento das subjetividades que cercam o processo avaliativo e as suas implicações para a construção da cidadania.

Por fim, a quinta categoria, Tensões, avanços e retrocessos, analisa as contradições entre o que os professores consideram adequado para as práticas avaliativas e os instrumentos utilizados pelos mesmos, devido à imposição dos contextos sociais, políticos e econômicos.

CAPÍTULO IV

A AVALIAÇÃO E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Neste capítulo iniciamos nossa análise do campo empírico, em conformidade com os objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

Trata-se do esforço para articular as reflexões teóricas desenvolvidas nos primeiros capítulos com as falas dos professores de História entrevistados, perpassadas pela nossa capacidade reflexiva.

4.1 O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA: ROMPENDO COM A PEDAGOGIA TRADICIONAL E CONSTRUINDO UMA PEDAGOGIA CRÍTICA

A análise deste item contempla o nosso primeiro objetivo específico, ou seja, “Caracterizar o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano dos professores de História do Ensino Médio”. Para tanto, discutiremos de que forma o ensino de História

vem se desenvolvendo na sala de aula para, na próxima categoria, tratarmos do segundo objetivo, ou seja, das concepções de avaliação e do processo de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que muitos elementos dos objetivos específicos estão imbricados, pois há uma indissociabilidade entre o processo de ensino e aprendizagem e o processo avaliativo, reconhecida, inclusive, pelos diferentes autores utilizados nesta dissertação: Esteban (2008), Afonso (2008), Hoffmann (2007), Perrenoud (1999).

Nas décadas de 1980 e 1990, conforme já mencionamos anteriormente, constatamos mudanças na área teórico-metodológica do ensino de História; trata-se de modificações causadas por alterações na própria educação, como também pela introdução de novas abordagens historiográficas de pesquisa. Segundo Fonseca (2008a), a escola de Ensino Fundamental, onde é realizado o ensino de História, é um espaço complexo no qual convivem diferentes formas de saber e poder. Há uma ampliação do campo da História ensinada, através da busca de temáticas novas e da pluralização das fontes utilizadas, mudanças essas influenciadas pela multiplicidade de leituras e concepções historiográficas.

Consideramos importante iniciarmos a análise teórico-metodológica do ensino de História a partir do entendimento das concepções de ensino e aprendizagem dos/as professores/as de História, porque devemos considerar o ensino e as suas condições concretas, enfatizando o papel do historiador/educador.

Uma das nossas primeiras percepções a partir do discurso dos/as professores/as foi o empenho que eles/as dedicam à construção de práticas pedagógicas que auxiliem a socialização do conhecimento histórico dentro da sala de aula. Identificamos na fala dos professores elementos de uma pedagogia mais crítica; ou seja, a Pedagogia Tradicional, que apresenta como característica predominante em sua metodologia a transmissão do conteúdo pelo professor e a reprodução pelo aluno e que se fez presente ao longo de nossa História, segundo os/as professores/as, está sendo superada.

É isso que podemos reconhecer nos depoimentos a seguir, quando perguntamos a eles/as o que consideravam importante ao prepararem suas aulas:

[...] levo em consideração as indagações deles, percebo bem tento perceber, **fazer uma leitura daquilo que move mais o interesse, e que eu lógico pelos anos de magistério, eu percebo que quando você fala em questões sociais, isto abre um leque para o trabalho**, então me pauto nisto, entre as questões econômicas, políticas, sociais, culturais eu fico com as sociais e depois das sociais eu desencadeio as outras (PROFESSORA AMAZONAS; GRIFO NOSSO).

A professora Amazonas amplia as possibilidades de discussão em sala de aula. Esta postura converge com uma perspectiva crítica de educação, pois a professora busca iniciar as suas aulas, não através das suas certezas, mas sim através das indagações dos alunos. Nesse sentido, salientam Freire e Macedo (1994) que quanto mais investigativa e menos certa das certezas for a pedagogia do professor, mais crítica ela irá se tornar.

Reconhecemos também no depoimento a seguir, da professora Paraguai, um comprometimento com a aprendizagem de seus alunos. A professora tem a preocupação com a relevância do conteúdo ensinado e, ao mesmo tempo, com o constante questionamento de sua prática.

Busco o que é melhor para o aluno, sempre vou modificando também, por exemplo, no 1º. bimestre, se não deu certo, eu modifico no 2º., e sempre é assim, todo ano eu faço isso. Sempre repensando o que vai ser melhor, não só a nota, para mim que sou professora, os alunos querem só nota, mas eu quero que eles aprendam e saibam distinguir, analisar as coisas, tudo. (PROFESSORA PARAGUAI).

Neste sentido, afirma Esteban (2002) que os educadores que compartilham esta perspectiva crítica buscam formas de conectar suas propostas aos problemas e experiências reais, sendo fundamental ressaltar, nas práticas e conhecimentos cotidianos, os aspectos que coincidem com a transformação desejada.

O que interessa tanto para mim como para o aluno não é o fato. É ele ver aquele fato tanto na conjuntura como na estrutura em que ele vive. O que ele pode levar para a vida, que ele pode vivenciar daqui e levar para o mercado de trabalho de que ele vai participar é uma grande preocupação: “Eu vou para o mercado de trabalho”, tem que ver até que ponto, ele vai para o mercado para uma satisfação pessoal dele ou para satisfazer o mercado (PROFESSORA PARANÁ).

No depoimento do professor Paraná observamos a consciência de que o conteúdo somente é aprendido quando pode transformar a realidade, quando se constrói um conhecimento significativo na sala de aula. Segundo Freire (1987), o conhecimento somente pode ser engendrado por sujeitos que atuam sobre sua realidade procurando diagnosticar seu conteúdo, dando conteúdo e dando sentido científico e cultural ao resultado.

Neste tocante, podemos identificar nos discursos dos/as professores/as um aprofundamento crítico da sua função docente. Conforme Giroux (1997), eles/as estão cientes de que nem todos os estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais, técnicas de ensino em sala de aula e modos de avaliação; compreendem que os estudantes têm histórias diferentes e vivem experiências distintas, além de culturas e realidades negadas pela pedagogia “administrativa”⁴.

Os/as professores/as, ao se defrontarem com as mudanças nas demandas sociais com relação à educação e as mudanças nas pesquisas historiográficas, ressignificam suas práticas em sala de aula, muitas vezes contrariando os setores institucionais, pois sentem a inviabilidade de continuar com a instrumentalização da pedagogia tradicional ou tecnicista em sala de aula. Eles/as não se consideram mais templos inabaláveis do saber, e uma das principais preocupações ao introduzir um conteúdo é mobilizar o interesse do/a aluno/a. Por isso, dentro das nossas reflexões passaremos a discutir sobre a influência das novas abordagens historiográficas nas aulas de História.

⁴Termo utilizado por Giroux para explicar o uso de pedagogias de gerenciamento, que são inflexíveis, ou seja, “estão em desacordo com a premissa de que os professores deveriam estar ativamente envolvidos na produção de materiais curriculares adequados aos contextos culturais e sociais em quais ensinam” (GIROUX, 1997, p. 160).

4.1.1 A Influência das Novas Abordagens Historiográficas e o Fazer Pedagógico em Sala de Aula

Nos depoimentos dos/as professores/as percebemos que, apesar destes/as afirmarem que não optam por uma abordagem específica de ensino de História e também de não identificarem em sua transposição didática⁵ a aproximação com nenhuma das abordagens historiográficas: Temática, História Nova e Marxista, é consenso entre eles/as a ideia de inadequação da abordagem da História Positivista. Segundo os autores já mencionados nesse trabalho, como Stephanou (1998), Fonseca (2008b), Schmidt (2008), entre outros, a História Positivista estuda apenas grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado; expõem os fatos históricos com base numa sequência linear e progressiva. Os

Os/as professores/as refutam esse modelo de fazer histórico na sala de aula, pois compreendem ser necessárias novas formas de educação histórica, que possam dar respostas à multiplicidade de olhares sobre o acontecimento histórico. Isto se reflete no depoimento a seguir:

[...] o que tenho tentado é romper com a história factual, essa eu tenho fugido, nem uso mais o termo do positivismo, eu falo a questão mesmo do fato pelo fato, esse processo eu já consegui avançar, então interfere nas minhas aulas, as minhas metodologias, a forma como eu encaminho meus procedimentos pedagógicos (PROFESSORA AMAZONAS).

Nesse sentido, lembro que a professora Amazonas já apontou em outra resposta a preocupação em pautar o seu trabalho em “questões sociais”, o que demonstra uma articulação com a abordagem da História Nova. Fonseca (2008b) afirma que a História Nova se ocupa de tudo aquilo que os homens fizeram e fazem no passado e no presente, ocupando-se também com o cotidiano da vida humana, ligado à família, às festas, às maneiras de ensinar e aprender. Vejamos, neste sentido, a fala do professor São Francisco:

⁵A transposição didática, na concepção de Schmidt (2008), é a realização na sala de aula da própria atividade do historiador, ou seja, a articulação da atividade do historiador com o fazer pedagógico.

Eu procuro, na verdade, fazer uma análise bastante crítica e reflexiva dos conteúdos, mas não dá para negar que, ao transmitir conhecimento e construir conhecimento com eles, a gente mistura bastante as correntes, por isso, a gente cobra deles, tem conteúdos que a gente cobra de forma diferenciada, quando vai trabalhar Revolução Francesa e Revolução Russa, você cobra de forma diferenciada, a gente percebe as correntes históricas se misturando na hora de fazer a cobrança também (PROFESSOR SÃO FRANCISCO).

Embora o professor use termos como “transmissão e “cobrança”, é possível perceber na sua fala a compreensão de que existem diferentes caminhos, ou seja, outras abordagens historiográficas que podem contribuir para a construção do conhecimento histórico na sala de aula.

Para Fonseca (2008a) a História vista como construção deve tomar o lugar dos esquemas simplificadores e reducionistas. O professor entende o conhecimento como construção, conforme a sua fala a seguir:

Você tem um objetivo, não pode fugir, mas eu entro dentro da sala de aula, sou obrigado a dar aula de um jeito e eu sou obrigado a mudar a minha aula, por conta da turma, por conta da necessidade da turma, você tem conhecimento das correntes e ali, naquele momento, faz o caminho com os alunos (PROFESSOR SÃO FRANCISCO)

A expressão do professor São Francisco “faz o caminho com os alunos” demonstra que as questões sobre a problematização do conhecimento histórico podem ser colocadas também pelos alunos; desta maneira, podemos perceber que os educandos têm uma participação ativa na construção do saber.

Nesse sentido, acreditamos ser muito importante essa reflexão sobre a transposição didática dos professores/as de História, pois esse movimento constante nas salas de aula assinala mudanças que fazem com que os/as educandos/as adquiram uma nova maneira de enxergar a vida através da História. Afirmar Schmidt (2008):

na prática em sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir de questões colocadas pelos historiadores ou das questões que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem. Dessa maneira pode-se conseguir dos educandos uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem. É preciso que se leve em consideração

o fato de que a história suscita questões que ela própria não consegue responder e de que há inúmeras interpretações possíveis dos fatos históricos [...] (SCHMIDT, 2008, p. 60).

Muitos desafios são colocados aos professores/as de História e, cientes disso, eles/as buscam alternativas para atender as novas concepções de ensino e romper com a perspectiva positivista da História. Isto se mostra de modo coerente quando os professores afirmam valorizar a posição dos alunos, iniciar as aulas através das indagações destes sobre o objeto de estudo, abordar a história social e do cotidiano, enfim, ao se voltarem para a multiplicidade de olhares sobre o acontecimento histórico.

4.1.2 O Ensino de História: Contextualização e Articulação com Diferentes Áreas do Conhecimento

No contexto do movimento de contestação da ordem estabelecida pelos currículos oficiais, os professores incorporam em suas práticas novas linguagens que hoje são aceitas como constitutivas da memória social e coletiva, segundo Fonseca (2008a), tais como os meios de comunicação de massa – rádio, TV, imprensa em geral –, literatura, cinema, tradição oral, monumentos e museus e etc. Compreendemos que dentro desse processo de incorporação de novas linguagens os/as professores/as estão rejeitando a idéia do conhecimento fragmentado em disciplinas, buscando parcerias com outras áreas de conhecimento.

Eu tenho muitas trocas de experiência com a professora de Língua Portuguesa, a professora esse ano contribuiu demais comigo. Eu construí uma hemeroteca, já considerável, de reportagens com a professora de Geografia. (PROFESSORA AMAZONAS).

O interesse da professora Amazonas em construir uma hemeroteca revela uma preocupação com a crescente difusão de informações e, conseqüentemente, de conhecimento histórico pelos meios de comunicação.

Nesse sentido, concebe Schmidt (2008) que, apesar do crescente aumento de informações, ocorre paralelamente a distância entre os que sabem articulá-la e os que não sabem. Consideramos, portanto, legítima a preocupação da professora Amazonas, pois pouco adiantará os/as alunos/as terem acesso às informações se a escola lhes negar o direito de contextualizá-las.

Nos depoimentos a seguir, da professora Salobra e do professor Coxim, existe o reconhecimento da necessidade de incorporam de incorporar às suas práticas metodológicas da disciplina de História a rearticulação de saberes, superando as fronteiras disciplinares.

Busco parcerias com professores de Português, com interpretação de textos, que eles têm grandes dificuldades, professores de Geografia, Filosofia, Sociologia, esse intercâmbio é para o desenvolvimento do próprio aluno. É muito proveitoso para mim (PROFESSOR COXIM).

[...] eu vejo como Ciências está trabalhando e tento colocar com a História, com Geografia, principalmente com os professores de Português, eu trabalho bastante, a gente produz textos na minha aula eu analiso a parte que me cabe, aquela parte de correção fica com o outro professor. Agora tem escola maior que no dia que você vai o outro colega da área não vai, aí fica mais difícil mas, quando é possível, a gente sempre está trabalhando junto (PROFESSORA SALOBRA).

Observamos nesses depoimentos, além da tentativa de desenvolver um trabalho não fragmentado e em diálogo com outras disciplinas, uma mudança na maneira com que esses/as professores/as concebem a construção do conhecimento histórico; eles/as buscam novas formas de contextualizar e desenvolver a educação histórica.

Afirma Fonseca (2008a): “Vale lembrar aqui como a compartimentalização do saber e a estruturação disciplinar fazem parte das lutas estratégicas de exercício de poder no interior das instituições, corporações e aparatos burocráticos” (FONSECA, 2008a, p. 69).

Na fala da professora Salobra reconhecemos que, para ela, ensinar História é muito mais que transmitir conteúdos. A professora busca interagir com o/a aluno/adentro da sua realidade.

[...] a História é importante para eles poderem ver como está o nosso mundo hoje em dia, isso vem da onde, como eles podem fazer uma análise. Esses dias nós estávamos falando sobre a invenção do asfalto, eu estava falando para eles sobre a estrada real de Dario da Pérsia, quando ele pega de Susa a Assar e manda vamos dizer assim, asfaltar, como era naquela época, vamos dizer assim, a mudança toda que houve na economia, na cultura, na política, com aquela estrada pavimentada, estrada real do Dario, e hoje em dia que diferença faz isso num bairro? (PROFESSORA SALOBRA).

A fala da professora vem ao encontro de Fonseca (2008a) quando afirma que ensinar é estabelecer relações interativas que possibilitem ao educando elaborar reflexões sobre os conhecimentos, objetos de ensino e aprendizagem. A aprendizagem faz parte de um processo de construção compartilhada de diversos significados, não esquecendo que o processo educacional é diferente em cada pessoa, pois a interpretação da realidade é diferente em cada um e por isso deve ser compartilhada.

Os professores Paraguai e São Francisco se preocupam com o esquecimento da sociedade e a desvalorização do conhecimento histórico; por isso, procuram contextualizar o ensino da disciplina para que esta se torne um instrumento de construção da autonomia dos/as alunos/as.

[...] a História é a base de tudo na sociedade, é através dela que você sabe da onde saiu a química, aonde surgiu a medicina, a política, o direito, como se portar na sociedade, então, ela é de vital importância, **embora a sociedade fala que a história não é importante, infelizmente no século XXI ainda tem pais de alunos que acham que História é decoreba e não é importante** (PROFESSORA PARAGUAI; GRIFO NOSSO).

[...] a História proporciona a reflexão, proporciona um conhecimento mais elaborado, dá uma opinião mais crítica, faz com que ele seja mais autônomo, tenha noção das suas raízes, que ele consiga se sentir alguém mais ativo na sociedade e que tenha mais responsabilidade pelos seus atos, acho isso essencial (PROFESSOR SÃO FRANCISCO).

Nesse sentido, Jannoti (2008) adverte que o esquecimento é uma arma poderosa; na lógica do neoliberalismo, instaurou-se o domínio do presentismo. O perigo de ignorar o passado público pode acarretar a perda da visão dialética da História e da vontade política que leva à crítica e à construção de projetos futuros.

Embora em seus relatos os/as professores/as não explicitem serem influenciados pela renovação das abordagens historiográficas, acreditamos que essa renovação está, sim, presente na sala de aula, porque a idéia de ensino de História concebida por esses/as professores/as é de ampliação das fontes de estudo, da constatação de que todos os homens, mulheres, ricos e pobres, negros, índios e brancos, são sujeitos da História. Isto, segundo Fonseca (2008b), é característica da História Nova, que nas últimas décadas do século XX influenciou a historiografia brasileira.

Bittencourt (2008), em sua análise do ensino de História em tempos de capitalismo, afirma que o capitalismo precisa ser problematizado a partir da vivência de professores e alunos, conferindo uma dimensão política à disciplina, que identificará as contradições do sistema, podendo apontar para a possível superação e para as utopias. Dessa forma, aprofundará as discussões sobre a construção histórica do capitalismo e romperá a visão deste como estágio predestinado e final da humanidade.

Acreditamos que é importante que os/as professores/as assumam os desafios da educação histórica em nossa época. Vivemos em um tempo em que nos parece imprescindível que os jovens construam mecanismos para interpretar a sociedade em que vivem.

4.2 AS CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Neste item abordaremos o segundo objetivo específico desta pesquisa, ou seja, “Compreender as concepções de avaliação dos professores de História do Ensino

Médio”, articulando-as com as diferentes perspectivas teóricas discutidas nesta pesquisa.

Os/as professores/as de História evidenciaram durante as entrevistas a sua preocupação com a aprendizagem do/a aluno/a. Demonstraram que buscam desenvolver práticas avaliativas inclusivas/emancipatórias/formativas. Revelaram suas angústias quanto ao relacionamento professor-aluno, que para eles/as é primordial, mas que é tensionado pela ausência de participação dos pais. Os/as professores/as querem estabelecer parcerias com os seus pares e também com a comunidade. Nesse item trataremos do diálogo sobre a avaliação que tivemos com os/as professores/as.

4.2.1 A Opção por Formatos de Avaliação Qualitativos

Entre os questionamos que fizemos no encontro com os professores no campo, um deles tratava de quais eram as práticas avaliativas desenvolvidas por eles. Das respostas obtidas é possível afirmar que é consenso entre os professores a necessidade de optar por formatos de avaliação qualitativos, ou seja, que priorizem o processo educacional e permitam uma melhor articulação entre o contexto observado e o resultado final, que oficialmente aparece na forma de média. Esses/as professores/as criticam e sentem a inconsistência do modelo de avaliação classificatória presente nas escolas, optando por modelos de avaliação que acreditam ser qualitativos por diferentes motivos, como, por exemplo, provocar o aumento da frequência dos alunos, dar-lhes melhores condições de ensino, incentivá-los a participar das aulas, fazer com que compreendam melhor os conteúdos. Para a professora Paraguai:

às vezes o aluno fica nervoso, eu conheço o aluno, ele faz, entende, participa, então por isso eu não acho válido fazer só um dia de prova, por que só um dia? A vida dele, ele tem uma bagagem, ali na sala de aula, então não tem como avaliar só um dia (PROFESSORA PARAGUAI).

Na fala da professora Paraguai encontramos a indignação com a avaliação centrada na prova, com data e horário especial, que, segundo a professora, desvaloriza o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Vasconcellos (1995) afirma que os elementos para a avaliação devem ser retirados fundamentalmente do processo de ensino e aprendizagem, do trabalho cotidiano, da produção do conhecimento do aluno e que não se tenha um momento único de avaliação, como ocorre no uso da prova. O professor São Francisco também demonstra preocupação em valorizar o dia a dia do processo de ensino e aprendizagem, da seguinte maneira:

a minha avaliação é constante, até porque os alunos têm muitos recursos para fugir de avaliações e a gente precisa ir arrumando maneiras de prendê-los e avaliar em tudo na verdade. É claro que existe avaliação relacionada ao conteúdo que não dá para fugir, mas existe avaliação de conceito, avaliações de projeto, de temas atuais quando aparece, isso aí a gente acaba contando no nosso método avaliativo (PROFESSOR SÃO FRANCISCO).

Quando o professor São Francisco diz fazer outros tipos de avaliação, utilizando outros instrumentos além da prova, está sendo coerente com a complexidade do processo de ensino e aprendizagem. Sobre isso, Oliveira e Pacheco (2007) afirmam que, considerando o conhecimento dos alunos como redes tecidas através de processos de aprendizagens singulares, múltiplas e imprevisíveis e que cada aluno incorpora novas informações às suas redes, diferentemente dos demais, é necessário que se procure desenvolver formas e instrumentos de avaliação compatíveis com essa pluralidade de pessoas, de saberes e de processos de aprendizagem.

Os/as professores/as reconhecem que é necessário utilizar modelos de avaliação que contemplem o cotidiano do processo de ensino e aprendizagem para que não se incorra no equívoco de desvalorizar os saberes dos alunos/as, valorizando em demasia a nota da prova. Assim afirma a professora Salobra:

[...] Eu sempre friso uma coisa para os alunos: não é porque você foi mal na prova, isso não significa que você vai com nota baixa no bimestre, avaliar é uma coisa contínua; às vezes você vai fazer uma prova e você se saiu mal, deu um branco, aconteceu um problema pessoal com o aluno, às vezes é um bom aluno, mas não se preparou, aquilo não significa nada, o aluno quer saber de nota no final do bimestre, se ele vai ter nota ou não; eu explico para eles que avaliar é o dia a dia da gente em sala de aula, você vê o que o aluno

está fazendo para ele mesmo, o progresso pessoal dele; a gente sempre coloca que o ele está estudando, não é para nós professores, nem para os pais dele, mas para ele mesmo formar a vida dele, uma vida independente, uma vida com bons rendimentos, que seja com uma autonomia para ele mesmo, mas em algo bem positivo [...] (PROFESSORA SALOBRA).

A professora Salobra busca não centrar a valorização na nota; queiramos ou não, ela é apenas uma exigência do sistema formal. A professora sabe que não é a nota que leva ao conhecimento. No entanto, segundo Barriga (2008), a questão da nota é culturalmente construída, frequenta-se a escola para obter notas. Essa pedagogia do exame se converteu, ao longo dos anos, num instrumento de perversão das idéias pedagógicas.

Tem alguns alunos que têm facilidade de decorar conteúdos. Tem alunos que decoram o conteúdo; você pergunta para ele, aí ele não está sabendo de mais nada. Agora tem alunos que estudam, e o que eles estudam eles conseguem assimilar e ficam o ano inteiro com isso. Por isso que eu falei daquela avaliação que eu faço, do bimestre para revisar o conteúdo estudado, é naquela lá que eu vejo a aprendizagem do aluno, porque eu dou um conteúdo lá no 1º bimestre, quando ele chega no 2º bimestre aquele conteúdo do 1º também é cobrado em algumas questões, pro aluno lembrar também tem que estar voltando, tem que estar estudando aquilo lá. Quando você pega essas avaliações, são as que eu mais gosto de corrigir até, essas aí que vão misturando os assuntos dos bimestres (PROFESSORA SALOBRA).

É importante reiterar que, durante as entrevistas, os/as professores/as apresentam reiteradamente a tensão entre a avaliação qualitativa e a lógica classificatória, imposta pela instituição escolar. As falas explicitam que, embora os professores cumpram as regras do sistema escolar, também transgridem esse sistema e ampliam sua forma de avaliar, conforme podemos perceber:

uma das avaliações que eu faço é o comportamento dele como cidadão dentro da escola, eu avalio tudo nele, desde papel no chão, o uniforme como identificação de aluno daquela escola, a participação em sala, a coletividade dele junto com os colegas, a forma de tratar os colegas é uma avaliação. Tem as avaliações escritas, eu dou um texto hoje sobre um assunto que já foi trabalhado, trago algumas questões, trago textos de revistas, eu assino a Superinteressante, História, tem várias reportagens interessantes que eu trabalho com eles. [...] Tem a prova bimestral, que vai cair naquele dilema, eu digo para eles que preciso dar essa prova, porque o sistema cobra e eu tenho que ter alguma coisa (PROFESSOR PARANÁ; GRIFOS NOSSOS).

[...] eu trago uma avaliação bastante puxada, como eles dizem, bem elaborada, são questões de vestibulando, e nem sempre estas questões refletem um bom rendimento; no entanto, se eu cobro este conteúdo de forma oral ou com questões mais simples, eles acabam rendendo, eu fico contente que o rendimento aparece, na média nem sempre aparece; por isso, existem outras atividades avaliativas para complementar as provas, mas assim como exemplo, a gente começa as provas a nível da Universidade Federal, estão com média 4, quando chega no 4o. bimestre, eles já estão com média 6 e 7, com o mesmo nível de prova. Este tipo de evolução é o que eu meço como importante [...] (PROFESSOR SÃO FRANCISCO; GRIFO NOSSO).

Embora os professores expressem posições que lembrem a avaliação classificatória, como “tem uma nota a mais” (professor Paraná) ou “trago uma avaliação bastante puxada”, também buscam formas alternativas de avaliação. Os professores usam “e-mail” (professor Paraná), ou ainda, conforme se expressa o professor São Francisco, “se eu cobro este conteúdo de forma oral ou com questões mais simples, eles acabam rendendo”.

No diálogo com os/as professores/as, percebemos que, embora apresentem discursos contrários à prática dominante de avaliação classificatória, sobrevivem ainda em suas práticas resquícios do modelo quantitativo. Os professores apresentam dificuldades em lidar com outra lógica de avaliação que não seja a classificatória. Essas dificuldades são expressadas quando eles mostram que se adaptam à lógica classificatória para dar respostas à sociedade que relaciona resultados educacionais à inclusão no mercado de trabalho, sempre mencionando uma preocupação com a vida pós-escolar.

A primeira coisa que eu vejo é o que foi trabalhado com ele, é o que é mais importante; dentro daquele conteúdo eu tento selecionar o que eles sabem mais para poder fazer uma avaliação, também cobrar um pouco mais nas perguntas, ser mais incisivo em alguns pontos, onde eles têm maiores destaques assim, dentro daquele conteúdo; é assim que eu faço a maioria das provas, mesmo que o aluno não pegou tudo, mas você tem que forçar, colocar aquele assunto em volta, porque é interessante para eles; a gente não pode perder muito o foco, porque como a gente viu no primeiro bimestre, eu conversei com eles, a maioria quer fazer vestibular ou concurso público, então sempre naquele foco, o que está sempre caindo em vestibular estou passando para eles, trabalhando em provas, trabalhando em sala de aula (PROFESSORA SALOBRA).

Quando a professora Salobra diz “eu conversei com eles, a maioria quer fazer vestibular ou concurso público, então sempre naquele foco”, ela está identificando a importância que a sociedade atribui a esse tipo de avaliação. Borba (2001) afirma que o *habitus*⁶ da avaliação se reproduz à medida que na medida em que os professores alimentam em sala de aula uma micropolítica⁷ de avaliação, derivada das justificativas emanadas do Estado, da família e da experiência com seus pares.

No depoimento da professora Salobra, percebemos também a dificuldade em romper com o instrumento “prova”. Sobre isso Hoffmann afirma:

Julgo que conceber e nomear o “fazer testes”, o “dar notas”, por avaliação é uma atitude simplista e ingênuo! Significa reduzir o processo avaliativo de acompanhamento e ação com base na reflexão a poucos instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico (HOFFMANN, 2007, p. 46).

A professora Salobra, como as demais, convive com as pressões externas à escola, bem como um processo de formação que foi e é marcado por uma avaliação quantitativa e classificatória, conforme vimos no capítulo 1. Dentro da discussão sobre a avaliação, percebemos no discurso dos professores a complexidade de se adotar um modelo de avaliação formativo. Convivem em sala de aula normas formais de avaliação e formas transgressoras. Conforme o depoimento da professora Paraguai

[...] eu vejo que o aluno, eu sei que ele sabe, mas quando fala prova escrita, de repente dá um branco e não faz nada, por isso eu avalio no dia a dia, eu já vou preparando, eu falo para eles, eu vou fazer uma prova, já expliquei, já revisei, mas infelizmente nós vamos fazer uma provinha; estou deixando de lado essas provas, a partir desse ano eu vou avaliar somente no dia a dia (PROFESSORA PARAGUAI).

A professora Paraguai revela em sua fala a dificuldade de modificar a estrutura do modelo classificatório de avaliação. Nessa perspectiva, Esteban (2008)

⁶*Habitus* é definido por Tardif, Lessard e Lahaye (1991), com base em Bourdieu, como saberes que brotam da experiência e são por ela validados, sendo incorporados à vivência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades.

⁷Micropolítica de avaliação, segundo Borba (2001), consiste na incorporação dos significados normativos das mensagens avaliativas por parte dos sujeitos; o saber e agir do avaliador vai se configurando no próprio processo de avaliação, com um certo conteúdo, formas e linguagem do grupo.

concebe que não é uma tarefa simples construir uma avaliação capaz de dialogar com a complexidade do real, com a multiplicidade de conhecimentos. A avaliação como prática de investigação pressupõe a interrogação. Muitas vezes é preciso construir o olhar, desconstruindo o modo como se interpreta a realidade e como se organiza a vida.

Nesta perspectiva de investigação e reflexão sobre a prática de avaliação, encontramos na fala do professor Paraná um motivo para romper com a lógica classificatória:

[...] o aluno que já vem com 8, 9 e 10 de média, naturalmente ele já é um aluno que tem um objetivo, meu objetivo maior é atingir aqueles alunos que estão lá meio excluídos, que não quer participar, a gente tenta chamar eles para participar e fazer, entender que ele precisa participar, que ele precisa buscar aquele algo mais, aí é que vem o bom relacionamento, você chama atenção dele, “olha, você existe para mim”[...] (PROFESSOR PARANÁ).

O professor Paraná, em seu depoimento, revela que para ele o sentido da avaliação está em refletir sobre a prática, comungando com Vasconcellos (1995), que salienta que se deve avaliar para mudar o que tem que ser mudado. A avaliação deve ter um efeito prático, mudar a atitude do professor (retomar assuntos, explicar de outra maneira, mudar a forma de organizar conteúdos, dar mais atenção ao aluno com dificuldades), do aluno (empenhar-se mais, rever sua participação, rever o método de estudo) e da escola (rever o currículo, integrar professores, dar condições de estudo, entre outros).

Embora o professor São Francisco se sinta pressionado a elaborar provas que preparem para o vestibular, ele também busca, conforme seu depoimento, outras alternativas para avaliar o/a aluno/a, demonstrando uma preocupação com os instrumentos avaliativos que utiliza.

Os métodos avaliativos precisam ser bastante trabalhados para que não possam ocorrer essas questões de injustiça, até porque eu tenho clareza que muitos alunos que são aprovados não sabem tudo e muita gente que reprovou poderia ter ido além, mas esta ainda é uma questão bastante complexa, que precisa ser trabalhada entre os professores e discutida ainda, penso eu que os professores não têm domínio destas linhas avaliativas para poder aplicar (PROFESSOR SÃO FRANCISCO).

Seria inadequado afirmar que no trabalho de avaliação dos/as professores/as entrevistados há apenas a dimensão classificatória, pois notamos que também estão presentes outros tipos de avaliação que não aqueles que apenas selecionam, classificam e excluem. Os depoimentos dos/as professores/as revelam há ainda resquícios da lógica classificatória, mas que eles/as constantemente questionam e buscam modificações nestes métodos avaliativos.

Constatou-se nas entrevistas a enorme influência das avaliações externas, como o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e o vestibular, nas avaliações internas de sala de aula e percebemos a relação dessas questões com a avaliação classificatória; por isso, no próximo item abordaremos este assunto.

4.2.2 A Repercussão do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e do Vestibular: o que Revelaram os/as Professores/as de História

No contexto nacional das políticas educacionais, desde 1995, há a instalação de um processo reformador, conforme afirma Zanchet (2002); a educação nacional deverá seguir os ditames da “nova ordem mundial globalizada”, ou seja, deverá formar sujeitos capazes de competir no mercado de trabalho cada vez menor.

Nessa perspectiva, Afonso (2005) concebe que, em termos de política educativa, trata-se de conciliar o Estado avaliador preocupado com o currículo nacional comum e o controle de resultados, sendo a avaliação um dos vetores principais neste processo.

Diante dessa realidade, o ENEM se consolidou como instrumento de auxílio nos processos seletivos. A mobilização da mídia em torno do ENEM e o incentivo para que as universidades usassem os resultados como forma de acesso fizeram com que, em sala de aula, os/as professores/as do Ensino Médio fossem atingidos em suas práticas pedagógicas e avaliativas:

uso as questões de ENEM e vestibular, porque eu acho interessante, como os alunos aqui, a maioria deles querem concurso público e vestibular, é interessante já, porque desde o 1º. ano ele vai tendo acesso de saber como que é montada a prova do ENEM e do vestibular, eu uso por isso (PROFESSORA SALOBRA).

A professora Salobra argumenta que usa as questões do ENEM e vestibular devido às exigências dos próprios alunos, que querem se integrar ao mercado de trabalho. Segundo Zanchet (2002), os professores identificam alguns pontos do ENEM que vêm sendo reforçados pela mídia e o INEP, mas, segundo a autora, eles ainda não empreenderam reflexões para melhor compreenderem essa prática avaliativa.

Embora os/as professores/as entrevistados não tenham analisado as implicações do ENEM e do vestibular nas avaliações, percebemos em suas falas que eles/as refletem sobre o conteúdo das questões:

as questões do ENEM, eu utilizo porque elas são bastante contextualizadas, eu pego algumas, ressignifico com alguns assuntos deles, mais pertinentes; as de vestibular, eu acho que o aluno tem que simular várias maneiras de avaliação, então que cabe ao ensino médio proporcionar isso e utilizar, exercícios de vestibulares é você simular situações de vestibular, já que ele vai vivenciar essa realidade (PROFESSORA AMAZONAS).

as questões que eu uso no ENEM, eu procuro selecionar bem, de alguma coisa que foi discutido ou que eles mesmos levantaram, uma situação problema, mas não aleatoriamente [...] (PROFESSOR PARANÁ).

Segundo as falas dos professores Amazonas e Paraná, eles não passam para o aluno as questões aleatoriamente. Os professores analisam e refletem sobre as questões, os professores questões, eles compreendem inclusive que as questões do ENEM são contextualizadas, porém devem ser ressignificadas. Zanchet (2002) afirma que os professores percebem que o ENEM aborda diferentemente os conteúdos, provocando mudanças metodológicas nas aulas.

Outro argumento recorrente na fala dos/as professores/as é a importância do vestibular:

[...] o mercado e a nossa educação hoje exigem que a gente prepare o aluno para além da escola; o vestibular é o primeiro passo quando ele sai daqui, então eu trabalho bem em cima disso para prepará-los para o vestibular, que é o caminho mais promissor para eles quando termina o ensino médio (PROFESSOR SÃO FRANCISCO).

[...] tento ajudá-los para o vestibular, não digo preparar assim, porque, como eu digo, tem o fator psicológico (PROFESSORA PARAGUAI).

Os professores São Francisco e Paraguai revelam em seus depoimentos que o Ensino Médio está vinculado ao vestibular. Os professores são impelidos a acreditar que desta forma estão preparando o aluno para a vida.

Sobre isso, Vasconcellos (1995) escreve que o melhor é fazer bem o que tem que ser feito e apontar para a necessidade de estar atento a eventuais conteúdos alienantes que o vestibular pode pedir. Segundo o autor, podemos introduzir nas avaliações questões de vestibulares, para ir desmistificando-o, e, no final do Ensino Médio, realizar alguns simulados, a título de treinamento para este tipo de exames. Neste tocante, o autor reconhece a tensão que vive o professor do Ensino Médio.

Nesse sentido, Zanchet (2007) argumenta que a cada ano, após a divulgação dos resultados dos Exames Nacionais, ouvem-se os mais variados comentários, e os professores são responsabilizados pela baixa qualidade de ensino das escolas e universidades. Analisando por esta ótica, as avaliações externas deixam os professores de mãos atadas, pois invadem a sala de aula, interferindo no seu trabalho.

Observamos que o ENEM foi se consolidando como instrumento gradativamente, como auxílio nos processos avaliativos, sendo apontado pelos/as professores/as como importante para o uso do resultado em algumas instituições superiores e também por apresentar questões contextualizadas em situações de vida próximas ao cotidiano dos estudantes. Ressalvamos, porém, que não iremos discutir o caráter ético da reprovação maciça nos vestibulares dos/as alunos/as das escolas públicas, da eterna falta de vagas nas universidades. Queremos lembrar, conforme Zanchet (2002), que as avaliações nacionais não revelam à sociedade as condições em que o trabalho pedagógico é feito na sala de aula. O aluno é avaliado naquele momento

pontual, diferentemente das avaliações em sala de aula, que devem possibilitar a análise de desenvolvimento dos sujeitos.

4.3 - A AVALIAÇÃO E OS SABERES MOBILIZADOS PELOS/AS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA

Nesse item abordaremos o terceiro objetivo específico: “Analisar a articulação existente entre a concepção de avaliação e o processo de ensino e aprendizagem dos professores de História”. Para efetuarmos a análise que nos propomos neste objetivo, iniciamos identificando os saberes mobilizados pelos/as professores/as de História no processo de ensino e aprendizagem, porque estes traduzem o seu entendimento de ensino e aprendizagem e processo avaliativo. Assim, ao analisarmos os diferentes tipos de saberes que norteiam a prática docente, podemos reconhecer a natureza do ensino, incluindo a avaliação como parte do processo. Consideramos, conforme Freire (1982), que a avaliação é da prática educativa e não de uma parte dela.

Ensinar História exige a mobilização de inúmeros saberes: saberes da disciplina, curriculares e experiência. Segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991), os saberes disciplinares são aqueles correspondentes aos diversos campos do conhecimento, que se encontram integrados sob a forma de disciplinas; os saberes curriculares são os que se apresentam sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos e métodos), a partir dos quais os professores devem ministrar suas aulas; e os saberes da experiência são desenvolvidos no exercício da função docente, fundados em seu trabalho cotidiano.

Optamos por iniciar discutindo os saberes disciplinares e curriculares, porque nas nossas entrevistas eles foram os primeiros que os professores/as fizeram questão de enfatizar.

Pimenta (1999) denomina os saberes disciplinares e curriculares como saberes pedagógicos. Às vezes um desses saberes se sobrepõe aos demais, em decorrência do status e poder que adquire na academia.

Um dos argumentos recorrentes nas falas dos professores/as é a importância do cumprimento do Referencial Curricular⁸. Sempre que são indagados sobre que conteúdos ensinam, os professores recorrem a esse dispositivo, demonstrando a presença do currículo oficial na prática dos professores oficial na sua prática.

[...] eu sigo o que está na ementa, para facilitar mesmo a vida do aluno, se por acaso tiver que sair aqui da escola, mudar, não vai ter problema para ele (PROFESSORA SALOBRA).

Na fala da professora Salobra, podemos perceber a influência que o Referencial Curricular exerce na sala de aula, é aula, sendo enfatizado inclusive que o /a aluno/a terá benefícios com a unificação de conteúdos dados pelas escolas estaduais.

Conforme Gauthier (1998), esses programas curriculares não são produzidos pelo professor, e sim pelos funcionários do Estado. No Brasil sofrem ainda influências das editoras. Para o professor São Francisco:

Nós temos o planejamento anual, que a gente faz os 3 períodos na escola, no início do ano, então, esse planejamento anual, a gente obedece o ano todo, eu procuro obedecer o planejamento, [...] (PROFESSOR SÃO FRANCISCO).

Nesse sentido, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) afirmam que os saberes das disciplinas e curriculares parecem ser sempre de segunda mão, sendo incorporados à prática docente sem serem produzidos por ela. Os professores se relacionam com esses saberes como agentes de transmissão, mas não como produtores de saberes; enfim, deixam de legitimar sua função através deles.

⁸ O Referencial Curricular é uma proposta do Governo Estadual de Mato Grosso do Sul que visa nortear o trabalho dos professores de Ensino Médio no Estado. Foi colocado em vigor a partir de 2008 e está, conforme a Secretaria Estadual de Educação, em consonância com os PCNs/2006. O Referencial Curricular delimita os conteúdos que devem ser ministrados em cada disciplina. Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino (2008).

Afirmam Sácristan e Gómez (1998) sobre as exigências que pesam sobre o trabalho docente:

o docente não pode ser nunca um mero técnico que aplica um currículo e desenvolve técnicas e estratégias de comunicação e ensino elaboradas desde fora para uma comunidade supostamente homogênea. Cada aluno/a e cada grupo construiu e continua construindo seus próprios esquemas de interpretação da realidade e, concretamente, está desenvolvendo redes de troca de significados peculiares no espaço e no tempo onde vive e evolui como grupo social (SÁCRISTAN E GÓMEZ, 1998, p. 85).

Os/as professores/as reconhecem os vínculos entre o saber curricular e o saber disciplinar, conforme podemos perceber nas falas a seguir.

Eu sempre gostei de estudar e quando eu entrei no curso de História, eu me apaixonei, só que depois que vim lecionar eu fiquei decepcionada, porque eu trabalhava na educação no setor administrativo, já tinha faculdade e pós-graduação, daí eu fui para a sala de aula; no primeiro momento eu me decepcionei, porque eu leio muito, gosto de programar uma aula, eu pego no mínimo três autores do assunto, então o que acontece? Pego dicionários próprios de História, preparei aquela aula e achei que estava boa, chegou na hora, os alunos ninguém queria, então, eu fiquei desanimada mesmo (PROFESSORA PARAGUAI).

Primeiro, eu sigo o que está na ementa, para facilitar mesmo a vida do aluno, se por acaso tiver que sair aqui da escola, mudar, não vai ter problema para ele. Depois disso eu vejo não só o conteúdo do livro didático, não fico presa no livro didático, não, faço umas outras pesquisas e ajunto outros conteúdos, o que é interessante mesmo que não tenha nos livros didáticos eu sempre estou acrescentando, passo alguma coisa no quadro, deixo alguma coisa na xerox, para eles copiarem para ter algo mais, porque o livro didático não pode ser tudo, é um complemento para a aula (PROFESSORA SALOBRA).

Quando a professora Paraguai fala que, ao programar a aula, “[...] pego três autores do assunto”, ou mesmo quando a professora Salobra diz que: “[...] faço umas outras pesquisas e ajunto outros conteúdos[...]”, podemos dizer, conforme Libâneo (1994), que há uma tentativa de contextualizar o trabalho docente de forma histórica e social. Desta maneira, as professoras mobilizam os saberes disciplinares para tornar os conteúdos mais significativos para os/as alunos/as, ampliando seu saber disciplinar, bem como transformam o currículo.

Compreendemos que na prática docente existe um campo de possibilidades; por isso, defendemos a ideia do reforço da autonomia do professor, da construção de uma identidade que vai além de um ofício técnico. Além dos saberes já citados, temos os saberes da experiência. Todos esses saberes são inseparáveis uns dos outros, conforme afirmam os autores, Gauthier (1998), Pimenta (1999), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), entre outros. O saber da experiência, apesar de sua pouca valoração social, é um instrumento poderoso na compreensão do trabalho docente.

O saber da experiência é importante, pois compreendemos, juntamente com os autores já citados, que na prática docente estão inseridas as possibilidades de melhoria da qualidade do fazer pedagógico. Compreender, valorizando o saber da experiência, que o cotidiano pode contribuir para entender as escolhas que os professores/as fazem em sala de aula se torna para nós muito proveitoso. Mesmo diante de situações que inibem a autonomia do/a professor/a, sabemos que eles/as reagem, validando as suas experiências, incorporando-as na sua rotina.

Afirma Pimenta (1999) que os saberes da experiência são aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática mediada por outrem, que podem ser seus colegas de trabalho.

Percebemos no discurso dos/as professores/as que eles/as procuram contornar as adversidades no dia a dia em sala de aula com o saber da experiência. Ficou notório nas falas dos professores/as o quanto este saber é importante.

Essa experiência de você saber, de você já ter anos de caminhada me facilitou muito, eu era muito mais angustiada no início, hoje eu consigo ver que eu sei, talvez eu não vá colher, mas outros profissionais que irão trabalhar, ou na vida acadêmica desse aluno, ele terá resultado, [...] (PROFESSORA AMAZONAS).

A professora Amazonas explicita que o saber da experiência contribui para que o seu trabalho tenha sentido, garantindo sua sobrevivência na profissão. Nesse sentido, explicam Tardif, Lessard e Lahaye (1991) que os saberes da experiência

aparecem integrados à prática, pois interpretam, compreendem e orientam a profissão do/a professor/a em todas as dimensões.

Podemos perceber que o saber da experiência faz com que os professores acreditem que possam fazer julgamentos mais acertados. Conforme a fala do professor São Francisco:

a experiência sem dúvida faz com que eu consiga enxergar um pouco mais o lado do aluno, na hora de avaliar também, isso facilita na hora de elaborar as avaliações (PROFESSOR SÃO FRANCISCO).

Gauthier (1998) concebe que existe uma jurisprudência particular, própria do trabalho docente, que raramente chega ao conhecimento público, embora o seu estudo possa contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente. Argumenta Giroux (1997) que os professores devem ser encarados como intelectuais. Dessa forma, podemos começar a repensar as tradições e condições que impedido que eles assumam todo o seu potencial como profissionais ativos e reflexivos. Também se devem contextualizar em termos políticos e normativos as suas funções sociais.

Identificando a ambigüidade que permeia a relação dos professores com os saberes, observamos no discurso dos/as professores/as que, ao mesmo tempo em que valorizam a experiência, são impelidos a não compartilhá-la, ou a desenvolver um trabalho solitário, muitas vezes. Essa situação fica muito clara na fala do professor São Francisco:

Existe um tabu de não tocar muito na relação de construção de conhecimento, a gente conversa mais sobre o aspecto de comportamento do aluno, de desinteresse do aluno, dias de reflexão sobre a própria atitude do professor a gente faz pouco, mas sempre que é possível fazer é interessante (PROFESSOR SÃO FRANCISCO).

Nesse sentido, Pimenta (1999) aponta que nas práticas docentes estão contidos elementos importantes, como a problematização, a intencionalidade e a experimentação metodológica, que podem levar ao enfrentamento das situações de

ensino mais complexas, configuradas por uma didática que ainda não está articulada à teoria.

A falta de compartilhamento da experiência empobrece o processo educativo. O diálogo tão necessário para o exercício da autonomia docente passa a ser visto como um ator coadjuvante, quando deveria ser o primordial. Compreendemos que os “não-ditos” devem, sim, ser valorizados e confrontados teoricamente.

4.4 A AVALIAÇÃO, A RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO E A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

A reflexão apresentada neste item não estava inicialmente prevista de forma explícita nos objetivos deste trabalho. No entanto, as questões analisadas nesta categoria são inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, bem como ao processo avaliativo. Ressaltamos também a importância da cidadania no discurso dos professores de História.

Entender a relação entre professor e aluno é dar voz a todos os atores da sala de aula, evidenciando que no processo de ensino e aprendizagem e na avaliação um não existe sem o outro. Nesse sentido, Fernandes (2003) afirma que a relação humana e pedagógica, mediada pelo trabalho, com o conhecimento, em seus meios de produção e ressignificação, favorece o protagonismo de professores e alunos, resultando em práticas mais democráticas.

Analisando os depoimentos dos/as professores/as a respeito da relação entre professor e aluno, identificamos como importante preocupação por parte destes/as por parte deles/as a motivação em estabelecer um relacionamento de confiança entre ambas as partes. Para eles/as, esse é o ponto primordial no processo de ensino e aprendizagem:

É fundamental, para que o conteúdo possa render bem, se a gente consegue ter um bom relacionamento com o aluno, automaticamente um relacionamento de respeito, um relacionamento de franqueza, o conteúdo acaba rendendo mais, acho essencial que o professor tenha um bom relacionamento com aluno, para que o conteúdo possa render bem também (PROFESSOR SÃO FRANCISCO).

Entendemos que, nesta fala, o professor prioriza a relação de respeito como elemento fundamental no estabelecimento do processo de ensino e aprendizagem com os/as alunos/as. Nesse sentido, o professor comunga com Freire (2000), que afirma que o professor deve somar conhecimento, afetividade, criticidade e respeito em conjunto com o educando para a transformação do mundo.

Os/as professores/as também colocaram a questão do respeito como uma preocupação relevante na sala de aula.

Eu falo que eles têm que ter um bom relacionamento do professor e aluno, respeitar o colega, respeitar o professor, e isso é muito importante, eles estão sendo avaliados a respeito disso também, é uma troca, tem que ter respeito, toda hora eu falo isso, sempre bato na tecla, que eles têm que respeitar (PROFESSORA AMAZONAS).

A professora Salobra, no depoimento que segue, sabe que não pode orientar a sua prática baseada no autoritarismo e na licenciosidade. Ela busca outras alternativas para orientar seu trabalho com os/as alunos/as. Segundo Freire (1996), o autoritarismo privilegia a autoridade em detrimento da liberdade e a licenciosidade privilegia a liberdade em detrimento da autoridade, produzindo o desrespeito a terceiros.

A relação professor e aluno, a minha relação com o meu aluno, geralmente é muito boa, normalmente os alunos novos no início eles tem [têm] um certo repúdio comigo, porque eu demonstro não um autoritarismo, mas eu tento mostrar logo para eles o papel deles como aluno tanto na escola com relação ao professor e o meu papel como professor, mas com o tempo eles vão vendo que não é nada extraordinário, é uma coisa para ter uma boa relação profissional minha com eles e um boa relação até humana (PROFESSORA SALOBRA).

Sobre a importância da relação entre professor e aluno ainda afirma Freire (1996):

não há docência sem discência, as duas se implicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. (FREIRE, 1996, p. 26).

Acreditamos que uma boa comunicação entre professor e aluno enriquece o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Sácristan e Gómez (1998) afirmam que a função da comunicação na aula deve começar respeitando os esquemas de pensamento, sentimento e ação de cada indivíduo e grupo. A comunicação deve oferecer oportunidades para que os alunos/as comparem a possibilidade de seus esquemas como instrumentos de análise, projeção e intervenção na realidade.

O ato de ensinar, segundo Freire (1996), surge do ato de aprender, os constituem um ciclo gnosiológico, favorecendo a autonomia. Somente é possível ensinar e aprender através da prática cognoscente, por meio da qual os educandos vão se tornando sujeitos cada vez mais críticos e aprendendo a razão de ser do objeto que estudam.

Fernandes (2006), afirma a importância da relação professor-aluno para favorecer o protagonismo de professores e alunos, interagindo com práticas mais democráticas, num clima de fronteiras abertas e heterogêneas e de acolhimento das diferenças. Portanto, acreditamos que quando os professores/as aproximam sua prática pedagógica da democracia, articulam a sua prática avaliativa com a avaliação emancipatória/formativa.

Os professores/as de História revelaram, em suas concepções sobre a relação entre professor e aluno, que estão abertos ao diálogo, demonstrando uma humildade em querer compartilhar o saber e fazendo do processo de ensino aprendizagem uma troca. Reconhecemos também que os professores/as tentam ser coerentes com os seus pensamentos no dia a dia em sala de aula e, quando não conseguem, sentem-se desafiados, por desafiados. Por isso entendemos que é importante destacar alguns dos desafios encontrados pelos/as professores/as de História na relação entre professor e aluno.

Como dissemos anteriormente, os/as professor/as encontram-se hoje em dia numa difícil situação; eles/as estão no meio de um conflito em que suas responsabilidades sociais aumentam e a sua autoridade profissional é questionada e ameaçada constantemente. Para estes profissionais, conseguir que os alunos/as tenham uma aprendizagem significativa é um caminho perpassado por desafios.

Nesse sentido, Cunha (1999) argumenta que até o século passado o professor utilizava como instrumentos principais do seu ofício a palavra escrita e a palavra falada, que tinham em sua essência valor de verdade, além de ser o discurso oficial da ciência e da cultura; a escola detinha o monopólio da transmissão do conhecimento e da informação. Já no contexto atual, há a presença da televisão, do computador, retirando a exclusividade da palavra como recurso informativo.

Percebemos no discurso dos professores que eles/as são conscientes das modificações que o ofício do professor tem sofrido no final do século XX e início deste século.

[...] Tem um trabalho que eu faço com eles que são as questões desafio; no início da primeira semana de aula eu pego o email de todos eles, dou o email central meu; para cada turma eu lanço uma questão, o primeiro aluno que me responder uma resposta coerente tem uma nota a mais no bimestre, a gente faz um trabalho por email. Eles recebem por esse email listas de exercícios, que eles têm que resolver, imprimir e me entregar, esses exercícios que ficam às vezes na xerox [...] (PROFESSOR PARANÁ).

O professor Paraná reconhece as mudanças que permeiam o seu trabalho, por isso busca incorporar as novas tecnologias ao seu cotidiano. O uso dos computadores e da Internet em sala de aula, como advertem Silva e Fonseca (2007), podem trazer muitas contribuições para o ensino de História. Desde que, sejam evitados os usos factuais e estéreis dessas novas tecnologias. É preciso que exista a articulação de temas e o diálogo com outros universos de formação. Um importante recurso anunciado pelos autores, é o funcionamento ou a possibilidade de grupos de discussão sobre questões de História e outras áreas de saber, tal recurso pode e deve ser transposto para o campo do ensino, garantindo trocas de experiências e materiais entre professores/as e alunos/as.

Por outro lado, como afirma o professor Coxim, há alunos que têm na escola um espaço de satisfação da necessidade de se alimentar, de detectar problemas de saúde, entre outros. Esses são alguns dos muitos desafios das nossas salas de aula.

Eu tenho alunos, por exemplo, em outras séries, que têm a escola como lugar onde ele possa satisfazer as necessidades, em casa não tem comida, ele vêm à escola por causa da merenda, alguns alunos têm dificuldade de aprendizagem, porque você não conhece ele, às vezes ele tem problema de audição, de visão, e às vezes o professor está ali para ver tudo isso, para ser psicólogo, pai, médico, tentar resgatar tudo isso para depois tentar transmitir o conteúdo (PROFESSOR COXIM).

O professor Coxim, apesar de usar o termo “transmitir o conteúdo”, considera o papel do professor na relação com aluno muito mais que isso, pois percebemos esta ideia quando ele diz: “[...] o professor está ali para ver tudo isso, para ser psicólogo, pai, médico, tentar resgatar tudo isso [...]”. Reconhecemos nesta fala que o professor considera que a sociedade tem novas exigências para a escola.

Sobre isso, Cunha (1999) afirma que um dos fatores que imprime mudanças na docência é a reorganização sociológica da família, decorrente da emancipação da mulher, o que deixa em aberto o espaço educativo e afetivo dentro da família, inclusive colocando de lado o controle da vida escolar dos filhos. As famílias começam a solicitar que os professores deem conta de seus filhos, ao contrário de algumas décadas atrás, quando os pais eram chamados a ajudar a escola.

Na concepção de Freire (1986), apesar do educador não ser o único responsável pela formação dos alunos, existe, conforme o autor, uma característica fundamental no trabalho docente:

ainda que a tarefa de formar e moldar os alunos não seja estritamente do educador, qualquer que seja o nível da educação, no meu modo de entender sou um auxiliar dos meus alunos no processo de sua formação e de seu crescimento. Mas este processo é, necessariamente, um processo artístico. É impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos. Neste aspecto a educação é, por natureza, um exercício estético. O que pode acontecer é que, desatentos ao aspecto estético da educação, nos tornemos maus artistas, mas, não obstante artistas de algum tipo na medida em que ajudamos os educandos a ingressar num processo de formação permanente (FREIRE, 1986, p. 145).

Embora os/as professores/as se sintam sobrecarregados, mostram em suas falas, muitas vezes, a consciência dos problemas que vêm afetando o exercício da profissão através de uma compreensão do contexto em que estão inseridos/as.

Uma das coisas que eu acho principal é que os nossos educadores estão meio alienados do que é a realidade, nós tivemos aí um período há umas duas ou três décadas atrás onde o professor era elite, era status, e de repente as transformações no Brasil no mundo, o neoliberalismo, as novas tecnologias, houve uma remodelação disso daí, e o professor está sendo muito técnico, de acordo com a tecnologia, esqueceu que ele mexe com o ser humano, quanto mais técnico, mais agressivo ele vai ser com você, ou ele vai te ignorar, esse é um dos problemas da escola [...] (PROFESSOR PARANÁ).

O professor Paraná aponta em sua fala as mudanças econômicas que interferem diretamente no trabalho do professor quando enfatiza: “[...] o professor está sendo muito técnico, de acordo com a tecnologia, esqueceu que ele mexe com o ser humano[...]”. Ressaltamos que a crítica do professor vai no sentido de que há uma perda de autonomia em relação ao seu trabalho. Pois, muitas vezes, o professor é visto como mero executor de tarefas educativas e não como planejador e pensador da sua prática. Segundo Cunha (1999), esta situação se deve a uma política neoliberal que organiza o trabalho escolar na perspectiva do mercado capitalista.

Na fala da professora Amazonas identificamos a consciência do lugar delicado que a escola ocupa hoje na sociedade. No entanto, a professora percebe que o trabalho do professor está vinculado à concepção que tem sobre a tarefa social da escola.

Historicamente nós percebemos que nas décadas passadas a educação era a única forma que o sujeito tinha para a ascensão social e tudo mais, hoje você percebe que tem outros meios, uma das grandes questões do fracasso é como a sociedade vê a educação, e isso quem contribuiu foi o sistema, o governo, sucateou a escola, subestimou a questão da educação. Como as pessoas nas outras décadas não tinham tanta escolaridade, aquilo foi um legado que a valorização da educação não permaneceu (PROFESSORA AMAZONAS).

Freire (2002) concebe que é tarefa do educador aproximar-se criticamente da sociedade que o cerca, buscando caminhos, não admitindo idéias sem analisar e considerando o discernimento e o equilíbrio.

Historicamente houve muitas mudanças que desafiam o profissional docente. Os professores/as sentem essas mudanças como desafios, refletem sobre esse novo contexto e tentam vencer os desafios, como propõe Arroyo (2000), rompendo os horizontes estreitos da docência.

Acreditamos que uma das formas de romper os horizontes estreitos é buscar a formação para a cidadania. Além disso, sentimo-nos comprometidos/as acadêmica e politicamente com uma reflexão sobre a cidadania, pois desde os primórdios da instituição da disciplina de História nos currículos oficiais houve o interesse de setores da sociedade em fazer desta disciplina um instrumento de construção da cidadania, ou seja, a relação entre história e cidadania é inerente à existência da disciplina. Bittencourt (2008) confirma que mesmo durante a época dos Estudos Sociais havia a intenção de fazer com que os indivíduos interferissem na realidade, mas para aperfeiçoar o sistema existente, não objetivando a transformação. Ainda segundo Bittencourt (2008), as metas do ensino de História que visam a formação de um cidadão crítico não são novidade dos currículos atuais e revelam as finalidades políticas da disciplina. Formar o pensamento crítico do aluno é um objetivo passível de ser inserido em várias situações e condições, principalmente porque o termo cidadania se encontra disseminado em uma profusão de textos acadêmicos, políticos e educacionais.

Gentili (2001) explica a construção histórica do conceito de cidadania: no século XVIII foram criadas as condições necessárias para a construção do conceito de cidadania civil, influenciada pela Declaração dos Direitos Humanos, que reconhecia o direito à expressão e à liberdade de pensamento. Já no século XIX houve o desenvolvimento da cidadania política, em especial da participação política. Somente no século XX foram criadas as condições para a extensão da cidadania até a esfera social mediante a ampliação dos direitos sociais e econômicos (o direito à educação, à saúde, ao bem-estar, ao trabalho).

No último século, ainda conforme Gentili (2001), houve uma ampliação da extensão dos direitos sociais, que compreendem desde a liberdade de religião até o direito de renda segura.

Quanto a isso, na fala de alguns professores como a professora Amazonas e do professor Paraná identificamos que eles reconhecem a importância da disciplina de História para a construção de uma cidadania com direitos ampliados, bem como para a transformação do sujeito e da própria sociedade.

Os alunos devem aprender História porque eu acredito que a História é uma das disciplinas que pode mais contribuir para a transformação do sujeito. Como é que é isso na construção do sujeito, esquece aquela coisa do aluno compreender o passado para entender o presente, não é nesse sentido que estou dizendo; hoje eu vejo a História com uma disciplina, com esse conhecimento acumulado, que ela consegue responder a vários problemas sociais que a humanidade passa (PROFESSORA AMAZONAS).

Aprender História para fazer a própria história deles, não deixar que as pessoas moldem a história deles, ou os moldem por uma história que não é verdadeira, seriam problemas políticos e sociais, que vivemos porque nos moldam [...] (PROFESSOR PARANÁ).

No depoimento da professora Amazonas, conseguimos perceber que para ela a disciplina de História pode fazer com que o/a aluno/a atue como sujeito, ou seja como cidadão, através do conhecimento. O mesmo transparece quando o professor Paraná diz que os alunos podem “fazer a própria história deles”. Nesse sentido, a visão dos professores se aproxima da de Gentili (2001), que afirma:

[...] educar para o exercício da cidadania significaria transmitir a todos direitos que formalmente lhes são reconhecidos. A educação, a partir desse enfoque, deveria ser vista como um mecanismo de difusão de socialização e de reconhecimento dos direitos (civis, políticos e sociais) que definem como campo da cidadania [...] (GENTILI, 2001, p.71).

Os professores/as de História veem a cidadania como algo inacabado que pode ser construído no dia a dia em sala de aula.

[...] nós estamos formando cidadãos e eles valorizarem, por exemplo, a violência, você não deve sair daqui batendo, você deve respeitar o seu espaço, o espaço do outro. isso eu prego muito para eles e tenho, graças a Deus, conseguido melhorar [...] (PROFESSORA PARAGUAI).

Na fala da professora Paraguai, reconhecemos que a professora sabe do seu compromisso e busca cumpri-lo no dia a dia da sala de aula. Nesse sentido, Freire (1996) adverte que um dos saberes indispensáveis à prática docente é o saber da impossibilidade de dissociar o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos, de separar a prática docente da teoria, da liberdade, da autoridade; não basta falar dos direitos dos alunos para concretizá-los.

Nessa perspectiva, Saul (2006) afirma que a avaliação emancipatória está articulada com uma vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas. Portanto, quando os/as professores/as pensam em formar cidadãos, aproximam-se do paradigma da avaliação emancipatória, pois, segundo Saul (2006, p. 61), “os conceitos básicos envolvidos nessa proposta são: emancipação, decisão democrática, transformação e crítica educativa”.

Compreendemos que aos/às professores/as cabe reconhecer a responsabilidade que reside na prática docente, identificando nas salas de aula o direito de todos a uma cidadania digna, refletindo constantemente sobre suas ações e principalmente desenvolvendo em suas aulas uma educação para a esperança, como já afirmamos, fundamentada na relação entre professor e aluno baseada no diálogo e articulada a uma avaliação emancipatória.

4.5 TENSÕES, AVANÇOS E RETROCESSOS NA PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

Esta última categoria objetiva efetuar uma reflexão mais ampla acerca das tensões, avanços e retrocessos presentes nos processos avaliativos durante todo o tempo da pesquisa, ou seja, estas são questões que atravessam todos os objetivos estabelecidos nesta pesquisa. Durante as entrevistas percebemos o constante tensionamento entre as concepções de avaliação, ou seja, entre o que os professores/as

colocam como adequado como prática avaliativa formativa e os instrumentos que eles realmente utilizam na sala de aula. Embora as práticas dos/as profissionais possam traduzir-se numa forma de controle, demonstram também uma preocupação em acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Destacamos neste item a dicotomia entre a avaliação formativa e emancipatória e a normativa, que permeia o cotidiano das salas de aula.

Apesar de identificarmos em todos os professores entrevistados uma propensão a legitimar os seus registros avaliativos, percebemos em seus diálogos conosco uma dificuldade em registrar as atividades e as participações dos/as alunos/as na sala de aula. Segundo Afonso (2005), a avaliação formativa, apesar de ser uma forma de controle constante, é a que mais permite recolher informações sobre a aprendizagem dos alunos. Notamos nos discursos dos professores/as que o registro das atividades é desafiador e causa muitas dúvidas.

E é essa atitude que evidenciamos na fala da professora Amazonas:

eu não posso mais no trabalho noturno pensar naquela avaliação por unidade, pensar naquela avaliação no final do bimestre, então, eu tenho que motivá-los a virem todo dia para a escola. Então, quando eles são avaliados no dia a dia, eles dizem: Professora, eu perdi uma aula sua, dá a atividade que você deu ontem? Ele sabe que o número de cruzinhas que ele vai ter na planilha, é engraçado quando a gente fala isso, no início eu vi assim, será que eles pensam? O que eles pensam das cruzinhas, mas eu percebo hoje que eles têm um compromisso comigo em desenvolver uma atividade. Foi o caminho que eu encontrei para administrar de forma assim coerente, depois de tudo o que eu li sobre avaliação, para o ensino noturno. Eu não exijo tanto a memória, eu trabalho muito mais essas habilidades dele de leitor, de buscar as fontes, lógico como toda a questão culturalmente construída, no final do bimestre eles têm uma avaliação, mas eles percebem que essa avaliação, eles sabem que já foram avaliados, então, eles fazem com a maior tranquilidade (PROFESSORA AMAZONAS).

Nas falas da professora Amazonas, identificamos que há a tendência de aceitar os princípios teórico-metodológicos da avaliação formativa. Todas as expressões revelam uma tensão entre uma abordagem quantitativa e classificatória e uma abordagem formativa. Já para a professora Salobra:

todas as aulas, eu faço uma avaliação bem continuada, de acordo com o que a LDB pede. Inclusive uma avaliação que eu faço com os alunos, escrita, é uma recapitulação. A primeira prova que eles fazem quando eles chegam, eu já apresento o que nós vamos fazer, eu faço uma revisão de tudo que ele estudou no 9º. ano. Eu faço uma prova só sobre o conteúdo do 9º. ano, logo no mês de fevereiro, no início do primeiro bimestre e já aviso para eles, com o passar dos bimestres, nós sempre estaremos fazendo uma prova para revisar o que vocês viram., porque o processo, ele tem que ser contínuo, a aprendizagem tem que ser contínua, um conteúdo que ele viu num bimestre, não é porque o bimestre acabou que o conteúdo acaba e ele tem esquecer tudo aquilo, esse tipo de avaliação que eu faço com eles, dessa prova específica, na verdade quatro por ano, eu deixo até o pessoal fazer em dupla, para eles se sentirem mais seguros, às vezes eles fazem até de consulta também, [...] (PROFESSORA SALOBRA).

Embora haja uma tendência entre os professores entrevistados de fazer uma avaliação formativa, encontramos em alguns momentos a importância atribuída à “prova”, mas, ao mesmo tempo, salientamos que a professora Salobra percebe o aluno como um ser em construção, defendendo inclusive a necessidade de a avaliação ser contínua, como argumenta “[...] porque o processo, ele tem que ser contínuo, a aprendizagem tem que ser contínua [...]” (PROFESSORA SALOBRA). Sobre isso, Sacristán e Gómez (1998) afirmam o seguinte:

reconhecer que o objeto que se avalia e o processo de avaliação são construídos e que, portanto, ambos são afetados por processos psicológicos, componentes axiológicos, marcos institucionais e sociais é importante para fomentar a partir daí uma autocrítica, de explicitação de valores assumidos, relativizar a “autoridade” das avaliações e desfazer o clima de tensão que produz a realização destas nas relações pedagógicas (SÁCRISTAN E GÓMEZ, 1998, p. 307).

Constatamos também no discurso de alguns professores/as uma busca pela homogeneidade das turmas e alunos, característica da avaliação normativa que consiste em buscar a “normalidade”, as respostas individuais, neste caso, que são sempre comparadas com relação ao grupo comparadas com as dos demais integrantes do grupo.

Eu tenho 8 terceiros anos na Escola[...], faço uma média das salas, não faço individualmente por aluno, faço uma média das salas, a sala que tiver melhor rendimento, os conteúdos são os mesmos, a sala que tiver o melhor rendimento ganha ponto na média, algo assim, não é uma comparação exclusiva de excluir o aluno, mas é uma comparação saudável para estimular a competição, que é algo muito forte entre eles, nesta fase, nesta idade, não no intuito

de excluir aquele que não rendeu bem, mas no sentido de desafiá-los e fazê-los crescer mais e contribuir mais com o aprendizado (PROFESSOR SÃO FRANCISCO).

O professor São Francisco demonstra claramente a tensão entre a avaliação formativa, que normalmente realiza, e os critérios que caracterizam a avaliação normativa e classificatória, que, segundo Afonso (2005), presume que as diferenças individuais tendem a distribuir-se de acordo com a curva normal de Gauss, estabelecendo comparações entre as realizações de sujeitos de um mesmo grupo.

Nessa perspectiva de comparação de resultados das avaliações por parte dos/as professores/as, encontramos na fala da professora Paraguai um outro elemento para discussão:

Eu não comparo, mas eu observo, por exemplo, uma sala que foi bem, a outra que não foi, aí eu vou ver o porquê, e cobro mais daquela sala, por exemplo, aqui de manhã tem uma sala que está fraca, só que já cobrei e eles já melhoraram no 2º. bimestre (PROFESSORA PARAGUAI).

Apesar da professora utilizar o termo “cobrança”, ela reconhece que os resultados devem ser observados, característica apontada por Afonso (2005) como sendo da avaliação formativa, que permite a recolha das informações por uma pluralidade de métodos e técnicas, inclusive pela memória do professor, pela observação livre ou sistemática, entre outros.

Esteban (2002) afirma que não basta classificar as respostas dos alunos em erros e acertos. As respostas devem deixar de constituir o ponto final e passar a configurar o início de novos questionamentos. As diferenças entre os/as alunos/as devem deixar de ser interpretadas como deficiências que precisam ser corrigidas para serem assumidas como particularidades que devem ser exploradas e integradas à dinâmica coletiva. Em algumas falas de professores/as identificamos esse movimento de busca do “ainda não saber”. Vejamos a seguir:

toda vez que você vai montar uma prova, tem uns 15 anos que estou dando aula, toda vez que você vai montar uma prova, você vai montar diferente da última vez, porque sempre você acha uma coisa mais interessante, olha, eu posso melhorar nesse detalhe aqui, se eu colocar isso aqui vai ficar melhor para o aluno compreender a prova, às vezes até mesmo da estética da prova, a forma de você organizar as questões, tudo ajuda, quanto mais tempo você está trabalhando com avaliação, elas vão assim numa linha progressiva, elas vão sempre para melhor (PROFESSORA SALOBRA).

O processo avaliativo na sala de aula, segundo os professores, não pode ser compreendido por modelos de avaliação que neguem a heterogeneidade e que e sufoquem as vozes de uns para que as dos outros predominem. Afirma a professora Salobra: “[...] toda vez que você vai montar uma prova, você vai montar diferente da última vez”.

Esteban (2002) nos lembra disto quando reflete sobre a complexidade da sala de aula:

sendo um espaço plural, a sala de aula é composta por singularidades que também se constituem nos fluxos de pensamentos e sentimentos em que o individual e o coletivo criam correntes de realimentação. A dinâmica de sala de aula produz novos movimentos que possuem traços particulares dos elementos postos em interação e marcas do modo como ocorre o processo de realimentação e de como se reconstruem. Esta compreensão introduz novos aspectos na percepção do ensino, da aprendizagem, da relação entre eles e da avaliação, como uma prática que está entremeada a toda atuação escolar (ESTEBAN, 2002, p. 173).

Nas nossas entrevistas, percebemos indícios que permitem identificar nos argumentos dos professores elementos de uma prática avaliativa formativa, ainda em estágio inicial, mas que demonstra existir caminhos possíveis para mudanças no paradigma da avaliação.

Nesse sentido, queremos ressaltar alguns sentidos apontados pelos professores e professoras nas entrevistas, algumas impressões relevantes para explicitar tensões, avanços e retrocessos na prática de avaliação dos professores de História que contribuirão para entender mais profundamente a avaliação na disciplina de História.

Nesta perspectiva, Vasconcellos (1995) afirma que a avaliação está sempre relacionada a valores humanos, a subjetividades, às vivências do cotidiano. Dentro desta perspectiva, observamos no depoimento dos/as professores/as que o ato de avaliar está vinculado à subjetividade que cerca o processo de ensino e aprendizagem. Percebemos que quanto mais os professores/as refletem sobre a sua prática, mais se distanciam da crença na avaliação como um processo objetivo e neutro.

Vasconcellos (1995) ainda aponta que o sentido dado pelo professor à avaliação está intimamente ligado à sua concepção de educação. O professor educador busca fazer tudo para que o aluno aprenda e faz da avaliação um acompanhamento para melhor ajudar o aluno.

Nessa perspectiva, percebemos que os professores de História demonstravam muitas preocupações em tornar seus/as alunos/as pessoas críticas comprometidas com o mundo em que vivem. Além de estarem preocupados com o conteúdo em suas avaliações, explicitavam também preocupação em enriquecer a vida dos/as alunos/as com os conteúdos aprendidos, como exemplificaremos na fala a seguir:

A questão de enxergar a capacidade crítica do aluno, enxergar as outras manifestações em sala de aula, a gente acaba tendo um relacionamento mais próximo de respeito e amizade, isso contribui para que você avalie de forma diferente e tenha um relacionamento diferente na relação professor e aluno, isso contribui para que você consiga analisar outras coisas além do aprendido em si do conteúdo, mas da formação da personalidade e da ação como cidadão, que é o que você já pode perceber aqui no ensino médio com os jovens (PROFESSOR SÃO FRANCISCO).

Na fala do professor São Francisco sobre o sentido da avaliação percebemos que ele quer se aproximar de uma prática de avaliação mais emancipatória. Embora em seus depoimentos os/as professores/as não explicitem que desenvolvem uma prática de avaliação formativa e emancipatória, percebemos entre eles/as uma disposição para estabelecer o diálogo com os/as alunos/as. Conforme Freire (1996), quando o sujeito se abre para o mundo, inicia com seu gesto uma relação dialógica, tão necessária ao exercício da profissão docente, ainda segundo o mesmo autor “[...] uma avaliação pedagógica que estimule o falar e o caminho do falar com” (FREIRE, 1996, p. 131).

Nesse sentido, podemos afirmar que um dos caminhos para a mudança no paradigma da avaliação pedagógica está no movimento de reflexão crítica dos/as professores/as, no diálogo de todos/as os/as envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem, conforme apresenta em seu depoimento a professora Amazonas:

avaliar é você fazer dois movimentos, **é você avaliar o seu trabalho enquanto educador, nesse sentido de avaliar, é você ver até onde você conseguiu atingir o seu objetivo.** É um processo, e avaliar só pode ser um processo, neste processo você está sempre em movimento (PROFESSORA AMAZONAS).(GRIFOS NOSSOS)

Quando a professora Amazonas afirma que a avaliação deve ser do aluno e do educador, mostra uma perspectiva de aprendizagem, aproximando-se de Esteban (2002) quando escreve o seguinte:

a avaliação pretende promover uma reflexão que participe da experiência de ensinar com e de aprender com, tecida coletivamente nas sala de aula, na sala de professores, no pátio, no refeitório, no banheiro, nos corredores, no portão, na biblioteca, nos tantos outros lugares por onde transitam os sujeitos que se encontram na escola, para realizarem juntos um trabalho que visa à ampliação de conhecimentos (ESTEBAN, 2002, p. 35).

Cabe salientar que os/as professores/as de História, quando desenvolvem avaliações de cunho reflexivo, embasadas numa relação dialógica, e acreditam no compromisso político de transformar a sua prática em instrumento de emancipação, colaboram para a construção de uma escola realmente democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever uma dissertação, todos sabemos que não é uma tarefa fácil; implica muitas vezes percorrer um caminho repleto de dúvidas e de nenhuma certeza, ainda mais quando o tema é avaliação. A avaliação por décadas e – por que não? – por séculos foi revestida de uma pretensa objetividade, que sabemos hoje não ser real. O que almejamos com esta pesquisa não foi estabelecer as verdades sobre a avaliação, e sim indagar sobre o contexto em que ela é desenvolvida, identificar as subjetividades que permeiam os processos avaliativos, entender as concepções de mundo dos/as professores/as que avaliam, compreender as rupturas e permanências, incluindo o nosso trabalho numa perspectiva de resignificação da prática avaliativa, a partir do diálogo com os/as professores/as de História de uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

Na fala dos/as professores/as de História entrevistados, sentimos a presença permanente da avaliação, seja como diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem, ou ainda como estímulo para que os/as alunos/as frequentem as aulas e participem, até mesmo porque a sociedade cobra uma classificação para o vestibular. Os/as alunos/as querem saber o que os professores/as querem que eles/as respondam; os/as professores/as, por sua vez, querem prepará-los para vida; não há como fugir da avaliação. O que buscamos foi problematizar a avaliação da aprendizagem, para que não objetive apenas mensurar, classificar e excluir. Procuramos traçar possibilidades além dos debates teóricos sobre avaliação, na prática cotidiana destes docentes, que muito têm a contribuir para as nossas indagações.

A partir da análise das concepções de ensino e aprendizagem dos/as professores/as de História, iniciamos nosso trabalho identificando que tipo de lógica pedagógica esses docentes objetivam em seu trabalho cotidiano. A nossa principal indagação era saber que tipo de pedagogia está presente nas aulas de História, pois ela interfere nos processos avaliativos.

Nessa perspectiva, no diálogo com os professores escolhemos tratar sobre o que era importante para elas/as ao prepararem suas aulas. Os nossos interlocutores revelaram uma postura crítica, que valoriza as opiniões dos/as alunos/as, traçando um caminho de aprendizagem mútua, ou seja, um aprendendo com o outro. Os/as professores/as percebem que a pedagogia tradicional é insuficiente para atender os anseios dos/as alunos/as, procurando incorporar em suas metodologias formas de relacionar o conteúdo com a realidade do aluno. Os docentes estão vivendo um aprofundamento crítico de sua função docente, muitas vezes revelando um tensionamento entre a avaliação classificatória e a prática avaliativa emancipatória.

Outra de nossas percepções nesta pesquisa foi a influência, na prática pedagógica dos/as professores/as, das novas abordagens historiográficas. Apesar dos/as professores/as afirmarem que não optam em suas aulas por nenhuma abordagem historiográfica específica, é consenso entre eles/as a inadequação da abordagem positivista. Os docentes demonstram conhecer que existe uma multiplicidade de olhares sobre a história e que eles devem ser levados em conta. Isto significa que há um rompimento com a visão unificadora do conhecimento histórico, com os esquemas reducionistas e simplificadores e, principalmente, há o rompimento com os paradigmas deterministas e unitários que cercaram a educação histórica no Brasil até a década de 1990. Sabemos que esta multiplicidade de olhares sobre a história traz também novas possibilidades para repensar as formas de avaliação da disciplina de História.

Nessa perspectiva, o saber histórico veiculado por estes professores/as de História explicita uma concepção de conhecimento como construção. Adota-se o discurso das possibilidades, propondo uma interação com a heterogeneidade que permeia o contexto social.

Além disso, constatamos no discurso dos/as professores/as de História uma nova maneira de articular os conteúdos da disciplina, considerando novas fontes e principalmente novas linguagens que são constitutivas da memória social e coletiva, como, por exemplo, cinema, literatura, rádio, televisão, entre outros. Os profissionais buscam contextualizar os saberes, superando as fronteiras disciplinares, rejeitando a visão de conhecimento fragmentado. Há uma preocupação muito grande em trabalhar as informações que os/as alunos/as recebem e trazem para a sala de aula, favorecendo a avaliação formativa/emancipatória, pois o/a aluno/a será observado na sua totalidade em interação com o coletivo.

Ser professor de História em nosso tempo é muito mais do que transmitir conhecimentos, é preocupar-se principalmente com os sujeitos que, até então, foram excluídos da História ensinada no Ensino Médio, recusando a idéia de História solidificada pela sociedade e tentando fazer com que o/a aluno/a desperte para a consciência histórica, tornando-se capaz de explicar e interferir no seu mundo, realizando análises da realidade.

Os/as professores/as mostraram uma preocupação em vincular essas novas abordagens de ensino à sua proposta de avaliação. Percebemos que quando eles/as avaliam, estão cientes de que a produção do conhecimento acontece somente com a interação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os/as professores/as revelaram em suas falas a insuficiência do modelo de avaliação classificatória. Esse modelo não dá conta da complexidade, não atende a multiplicidade, não abrange os saberes dos adolescentes.

Sabemos que, mesmo rejeitando o paradigma classificatório e instituindo práticas de avaliação formativa, os/as professores/as estão inseridos dentro de um sistema escolar e de uma cultura avaliativa que privilegia a avaliação como mérito, seletividade e, conseqüentemente, exclusão. Os docentes cumprem as regras do sistema, mas não totalmente, eles/as ampliam a sua forma de avaliar, revestidos de uma postura investigativa e de ressignificação da sua prática pedagógica. Essas atitudes revelam que para os docentes é difícil romper com paradigma hegemônico de avaliação, devido às justificativas emanadas do Estado, da família e de seus pares.

A validade da avaliação classificatória como instrumento de qualidade de ensino foi construída desde a concepção do Estado burguês, no século XVIII, conforme abordamos no Capítulo I. No entanto, hoje a avaliação classificatória é reforçada pelo predomínio dos valores de mercado, pelo individualismo e pela ética darwinista (sobrevivência dos mais aptos e competitivos).

Embora o Estado neoliberal queira transformar os/as professores/as em técnicos eficientes e capazes, controlados por avaliações externas de rendimento, esses profissionais colocam-se na contramão do que é esperado deles/as, questionando, por exemplo, a validade da utilização das questões do ENEM e do vestibular nas avaliações internas.

Salientamos nesta pesquisa que as avaliações externas não contemplam a complexidade das relações estabelecidas dentro da escola, não sendo, por isso, suficientes para “medir” a qualidade do trabalho pedagógico produzido na sala de aula. Defendemos a avaliação formativa com base na emancipação que substituiria a regulação. A avaliação formativa pauta-se na prática dialógica, no estabelecimento de relações de confiança e solidariedade entre os sujeitos do processo educativo.

Entendemos que, compartilhando o processo de avaliação, os/as professores/as, alunos/as e a comunidade escolar ampliam o seu conhecimento, tornam o caminho da aprendizagem um processo de interações humanas que podem substituir a competição pela solidariedade; muitas são as mudanças na prática avaliativa dos/as professores/as, e é na prática docente que encontramos pistas para romper com o paradigma hegemônico da avaliação, interagindo sempre com o referencial teórico.

Não estamos aqui defendendo uma utopia; o que queremos mostrar é que no ato de avaliar os/as professores/as vão mobilizando os seus saberes validados pela experiência. Eles/as sabem quando o/a aluno/a, mesmo dando uma resposta incompleta, em muito avançou. Somente eles/as identificam as particularidades reveladas na construção coletiva do conhecimento, no dia a dia em sala de aula.

Por fim, queremos salientar, respaldados pelo nosso referencial teórico pautado por pensadores como Esteban (2008), Cunha (1999), Fernandes (2003), Pimenta (1999), entre outros, que, para que haja mudanças nas práticas pedagógicas e avaliativas, é necessário apostar nos/as professores/as como autores da prática social, capazes de emancipar. Defendemos neste trabalho que a avaliação seja afastada do medo e da submissão, pois as ações que são construídas com esses dois elementos impedem a existência da cidadania e da democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando a avaliação da aprendizagem: um novo olhar.** São Paulo: Lúmen, 1997.

ABUD, Kátia. Currículos de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo, Contexto, 2008. p. 28-41.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: emancipação e regulação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Escola pública, comunidade e avaliação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Petrópolis, RJ: DP et alii, 2008. p. 67-80.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 210-216.

BARRIGA, Ángel Días. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** Petrópolis, RJ: DP et alii, 2008. p. 47-66.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. (Org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-27.

BORBA, Amândia Maria de. **Identidade em construção: investigando professores na prática de avaliação escolar.** São Paulo: Educ Univali, 2001. 232 p.

BRASIL. **LDB - Lei de diretrizes e base da educação – Lei nº 9.394/96.** Rio de Janeiro: DP&A, 1996.

CARDOSO, Ciro Flamarion S.; BRIGNOLI Hector Perez. **Os métodos da História**. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

CERRI, Luis Fernando. Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 213-231, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: CUNHA, Maria Isabel da; VEIGA, Ilma Passos A. **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas-SP: Papirus, 1999. p. 127-147.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos** Petrópolis: RJ: DP et alii, 2008. p. 7-24.

_____. Ser professora, avaliar e ser avaliada. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-37

_____. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARIA, Elaine Turk. Avaliação: um processo social interativo em (re) construção. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (org), **Avaliação: uma discussão em aberto**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 83-103.

FERNANDES, Cleoni M. B. À procura da senha da vida: de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 145-168.

_____. Relação pedagógica crítica. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Brasília: Inep/MEC, 2006, v. 2, p.452.

_____. Relação professor-aluno. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 377.

FERRAZ, Maria Cláudia Reis; MACEDO, Stella Maris Moura. As afluições de um rio chamado avaliação. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 137-152.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Processos avaliativos: pano de fundo dos cenários escolares. **Revista Educação Unisinos**, v. 6, n. 11, p. 11-27, 2002.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**. 7. ed. São Paulo: Papirus, 2008a.

_____. **Caminhos da História ensinada**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2008b.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **História & ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Dirce Nei, **A avaliação da educação básica no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

GARCIA, Regina Leite. A avaliação e suas implicações no fracasso/sucesso. In: ESTEBAN, Maria Teresa(org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Petrópolis, RJ: DP et alli, 2008. p. 25-41.

GAUTHIER, Clermont et al. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí., 1998, p. 54-76.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GENTILI, Pablo. Educação e cidadania: formação ética como desafio político. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

GUARINELLO, Norberto Luiz. História científica, história contemporânea e história cotidiana. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 13-38, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio.** 38. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geysa Dongley. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

JANNOTI, Maria de Lourdes Monaco. A formação do professor de História e o cotidiano de sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2008. p. 42-53.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 19, n. 38, p. 125-138, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **A democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de história hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 49-64, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: Editora Pedagógica Universitária, 1986.

OLIVEIRA, Inês B.; PACHECO, Dirceu C. Avaliação e currículo no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Escola, currículo e avaliação.** São Paulo: Cortez, 2007. p. 119-136.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, Selma. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência In: PIMENTA, Selma. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PINSKY, Jaime. Para que servem os símbolos nacionais? **Correio Braziliense**, Brasília, 14 jan. 2007, p. 17. Disponível em: www.jaimepinsky.com.br/site/main.php?page=artigo&artigo_id=138 -Acesso em: 16 maio de 2008.

PINTO, Alvaro Vieira. **Ciência e existência**. 3. ed.. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

SÁCRISTAN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. L. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1993.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula, In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 54-68.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Rev. Bras. Hist.**, v. 25, p. 297-308, 2005.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papyrus, 2007.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Um programa de História num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas: a voz dos professores. **Tempo**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 33-48, jun. 2006.

SOUZA, Cintia Metzner de. Pareceres descritivos de avaliação da aprendizagem: conteúdo e o processo de elaboração. **Revista Contra Pontos**, v. 7, p. 91-105, jan/abr. 2007.

STEPHANOU, Maria. Instaurando maneiras de ser, conhecer e interpretar. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 18, n. 36, p.15-38, 1998 .

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face o saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, v. 4, p. 215-234, 1991.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.

VIEIRA Josimar de Aparecido; ANJOS Lílian Dal Santo. **Avaliação da aprendizagem Escolar:** compreendendo o problema. Chapecó: Argos, Editora Universitária, 2002.

ZANCHET, Beatriz Maria Atrib. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): o que revelaram os professores do Ensino Médio acerca dessa avaliação. **Revista Contra Pontos**, v. 7, p. 55-69. Jan./abr. 2007.

_____. A prática avaliativa do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): pressupostos conceituais e implicações no contexto escolar. **Revista Educação Unisinos**, v. 6, n. 11, p. 137-154, 2002.