

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

POLIANA SOARES DE OLIVEIRA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE
PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Recife

2018

POLIANA SOARES DE OLIVEIRA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE
PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Prática Pedagógica

Orientador: Prof. Dr. José Batista Neto

Recife

2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

O48p Oliveira, Poliana Soares de.
Concepções e práticas avaliativas do ensino e aprendizagem de professores de história em escolas de ensino médio da rede pública do estado de Pernambuco. / Poliana Soares de Oliveira. – Recife, 2018.
145f: il.

Orientador: José Batista Neto.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndices.

1. Professores - Avaliação. 2. Prática de Ensino. 3. Professores de Ensino Médio. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Batista Neto, José. (Orientador). II. Título.

370.7 (23. ed.) UFPE (CE2019-003)

POLIANA SOARES DE OLIVEIRA

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE
PROFESSORES DE HISTÓRIA EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO DA REDE
PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 31/08/2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Batista Neto (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Verônica Gitirana Gomes Ferreira (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Janssen Felipe da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico esta dissertação as minhas mães:
Darci Xavier Bezerra, Maria Glaucinea
Bezerra e Maria Glaucineide Bezerra.

Assim como a todos os meus irmãos que
direta ou indiretamente me ensinaram que
estudar é a melhor solução para crescer na
vida e ao meu esposo Rômulo Filgueira
que me incentivou a fazer o mestrado.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que através de suas linhas tortas me colocou na família em que me encontro, proporcionado todos os “ocorridos” em minha vida. Desta forma, não posso deixar de agradecer à maravilhosa família que sempre esteve ao meu lado em todas as situações.

Em especial às minhas três mães, Darci Xavier Bezerra (minha mãe) que mesmo com seus estudos limitados me aconselhava: “Poliana, estudo é a herança que podemos lhe dar”; Maria Glaucinea Bezerra (minha irmã e madrinha) que incentivou o gosto pela leitura, sempre ia à escola para saber como estava meu andamento e varias vezes puxou minha orelha para que eu estudasse e tirasse “boas notas” e Maria Glaucineide Bezerra (minha irmã) que, mesmo no seu jeito tímido, deu vários conselhos para me fazer entender a importância dos estudos. Além de me proporcionar, de todas as formas, ótimas oportunidades de formação.

Aos meus irmãos, Nea: na minha primeira escola; Lucélia: com os reforços escolares; Jairo: os vários “cascudos” para que eu aprendesse matemática; Gui: sempre ouvindo minhas queixas dos castigos por conta das “notas baixas” e com carinho a todos os outros que direta ou indiretamente me ajudaram: Goga e Binha.

Ao meu companheiro e amigo Rômulo Filgueira que aguentou minhas dúvidas e tudo mais com muita paciência (se e que é possível). Aos os amigos construídos no mestrado, em especial às “Pesquisador@s Reflexiv@s”: Inácio Dantas, Mel e Allan.

Ao meu orientador, José Batista Neto, que foi não apenas um professor, mas um ser incrível que acreditou mais em mim que eu mesma, dedicando-me muita paciência e me mostrando, com seus exemplos, como é ser um ótimo educador.

Ao Professor Lucas Victor Silva que esteve constantemente disposto a ajudar, não apenas na graduação, mas também na preparação para a seleção do mestrado.

À Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), pela concessão de bolsa de pesquisa, sem a qual esta atividade não seria possível.

Enfim, agradeço a todos que não estão citados aqui, mas que foram importantes de alguma forma para que eu completasse esse estágio da minha vida.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo geral analisar as concepções e práticas da avaliação do ensino e aprendizagem de professores de História de Escola de Referência em Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco, em relação às concepções e prática de professor de escola regular da mesma rede de ensino e da mesma disciplina. O trabalho fomenta as discussões sobre prática pedagógica, prática docente e avaliação do ensino e aprendizagens na perspectiva formativa reguladora.

O referencial teórico fundamenta-se na análise da avaliação formativa reguladora a partir do que é exposto por Heraldo Marelim Vianna (2000), Philippe Perrenoud (1999), Charles Hadji (1997), Jussara Hoffmann (2010), Janssen Felipe da Silva (2007). A coleta de dados se deu a partir da análise documental, da observação da prática docente, enquanto procedimentos, e a entrevista.

Utilizou-se como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa que teve como campo empírico, duas escolas, uma Escola de Referência em Ensino Médio, situada em Olinda, no bairro do Carmo e a outra regular que também atendia as séries finais da educação básica, situada em Recife no Bairro de Brasília Teimosa. A pesquisa contou com a participação de dois sujeitos que atenderam aos nossos critérios de seleção: atuar nas escolas escolhidas, ter ou não formação em licenciatura em História.

A análise e apresentação dos dados fundamentaram-se na perspectiva de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados foram categorizados por temas. Diante da fundamentação teórica, dos dados coletados a partir das observações e a análise documental construímos as seguintes categorias: prática do ensino de História e suas influências sobre a avaliação; prática da avaliação dos sujeitos em suas salas de aula; atitude dos professores frente aos dispositivos orientadores e reguladores da prática avaliativa e qual sua atitude frente à sua própria prática avaliativa; relação teoria e práticas avaliativas.

Diante disso, percebeu-se que existiam distanciamentos e proximidades dos professores sujeitos da pesquisa e que suas práticas docentes e práticas avaliativas do ensino e da aprendizagem independiam de seu local de atuação. A pesquisa contribuiu para entender um pouco mais com se dão concepções e as práticas avaliativas do ensino de história nas escolas públicas do estado de Pernambuco e,

desta forma, ter parâmetros para lidar com as defasagens apresentadas e conseguir assim resolvê-las.

Palavras-chave: Avaliação do ensino e aprendizagem. Práticas avaliativas. Práticas docentes. Prática do ensino de História.

ABSTRACT

This research has as general objective to analyze the conceptions and practices of the evaluation of the teaching and learning of teachers of History of Reference School in High School of the State Network of Pernambuco in relation to the conceptions and practice of regular school teacher of the same network of education and the same subject. The work encourages the discussions about pedagogical practice, teaching practice and evaluation of the teaching of learning in the formative regulatory perspective.

The theoretical framework is based on the analysis of the formative regulatory evaluation from what is presented by Heraldo Marelim Vianna (2000), Philippe Perrenoud (1999), Charles Hadji (2001), Jussara Hoffmann (2010), Janssen Felipe da Silva (2007). The data collection was based on documentary analysis, observation of teaching practice, procedures, and interview.

The methodological approach was the qualitative research that had two empirical fields: a Reference School in Secondary Education, located in Olinda in the district of Carmo and the other regular that also attended the final series of basic education, located in Recife in the neighborhood of Brasília Teimosa. The research had the participation of two subjects that met our selection criteria: to work in the chosen schools, to have or not a degree in History.

The analysis and presentation of the data were based on the perspective of Bardin's content analysis. The results were categorized by themes. Facing the theoretical basis, the data collected from the observations and the documentary analysis we constructed the following categories: history teaching practice and its influences on the evaluation; practice of the evaluation of subjects in their classrooms; teachers' attitude towards the guiding and regulating devices of the evaluative practice and their attitude towards the evaluative practice itself and to its own evaluative practice; relation theory and evaluative practices.

Facing this, it was noticed that there were distances and proximity of the subject teachers of the research and that their teaching practices and evaluation practices of teaching and learning were independent of their place of performance. The research contributed to understand a little more with if they give conceptions and evaluative

practices of the teaching of history in the public schools of the State of Pernambuco and thus have parameters to deal with the presented lags and to be able to solve them.

Keywords: Evaluation of teaching and learning. Practical of evaluations. Teaching practices. History teaching practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráficos:

Gráfico 01: Dissertações e Teses da área de Educação - BDTD	19
Gráfico 02: Dissertações e Teses da área de Educação - CAPES	19
Gráfico 03: Quantitativo de teses e dissertações por estado	20

Quadros:

Quadro 1: Articulação entre conceitos, habilidades, atividades didáticas	53
Quadro 2: Níveis de gradação do desenvolvimento de cada uma das expectativas de aprendizagem.....	56
Quadro 3: Núcleos, expectativas e níveis.....	57
Quadro 4: Parametrizações - SIEPE	122

Imagens:

Imagem 01: Avaliação do terceiro bimestre para o 2º Ano do Ensino Médio.....	100
Imagem 02: Avaliação do terceiro bimestre para o 1º Ano do Ensino Médio.....	101
Imagem 03 Apontamento Bimestral de Desempenho	123

Tabelas:

Tabela 01: Análise da proeficiência média obtida a partir das notas do SAEPE - 2016	81
Tabela 02: Dados gerais das escolas campo de observação – Escola A.....	85
Tabela 03: Dados gerais das escolas campo de observação – Escola B	87

SUMÁRIO

SUMÁRIO	11
1. INTRODUÇÃO	14
1.1. A inserção das Escolas de Referência do Ensino Médio no estado de Pernambuco.....	16
1.2. Breve análise de trabalhos de pesquisa levantados e como nos ajudaram na delimitação do problema e objetivos da pesquisa.....	18
Gráfico 01: Dissertações e Teses da área de Educação - BDTD	19
Gráfico 02: Dissertações e Teses da área de Educação - CAPES	19
Gráfico 03: Quantitativo de teses e dissertações por estado	20
1.3. Problema e objetivos da pesquisa	22
1.4. Do percurso metodológico	24
2. A AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E NORMATIVAS LEGAIS	27
2.1. A avaliação numa perspectiva tradicional	28
2.2. A perspectiva formativa reguladora da avaliação da aprendizagem	38
2.3. A avaliação em sua perspectiva legal	45
Quadro 1: Articulação entre conceitos, habilidades, atividades didáticas	53
Quadro 2: Níveis de graduação do desenvolvimento de cada uma das expectativas de aprendizagem	56
Quadro 3: Núcleos, expectativas e níveis.....	57
3. PRÁTICA DOCENTE E DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA	60
3.1. Pedagogia tradicional	61
3.2. Pedagogia tecnicista	64
3.3. Pedagogia crítico-social dos conteúdos.....	69
4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	74
4.1. Aproximação com o campo empírico	80
Tabela 01: Análise da proficiência média obtida a partir das notas do SAEPE - 2016	81
4.2. Caracterização das escolas campo de investigação	83
4.2.1. Escola A	83
Tabela 02: Dados gerais das escolas campo de observação – Escola A	85
4.2.2. Escola B	87
Tabela 03: Dados gerais das escolas campo de observação – Escola B	87
4.3. Caracterização dos sujeitos	89
4.3.1. Professor A	89
4.3.2. Professora B	89

4.4. Procedimentos de análise e interpretação de dados	90
5. PRÁTICAS AVALIATIVAS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM ESCOLA DE REFERÊNCIA E ESCOLA REGULAR DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO	94
5.1. Prática de ensino de história e suas influências sobre avaliação	95
Imagem 01: Avaliação do terceiro bimestre para o 2º Ano do Ensino Médio	100
Imagem 02: Avaliação do terceiro bimestre para o 1º Ano do Ensino Médio	101
5.2. Prática avaliativa dos sujeitos em suas salas de aula.....	106
5.2.1. Os instrumentos de avaliação	107
5.2.2. A seleção dos conteúdos e a periodicidade com que as avaliações são realizadas	110
5.2.3. Resultados da avaliação e o que é feito deles	115
5.3. Atitude do professor e professora frente aos dispositivos oficiais e sua própria prática avaliativa	119
Quadro 4: Parametrizações - SIEPE	122
.....	122
Imagem 03: Apontamento Bimestral de Desempenho	123
5.4. Relação teoria e práticas avaliativas.....	125
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	138
ANEXOS.....	144
Anexo I: Roteiro de Entrevistas com os professores:	144
Anexo II: Quadro de observações.....	145

1. INTRODUÇÃO

Ao iniciar a vida profissional, deparei-me com várias dificuldades e, com o passar dos primeiros meses de ensino, percebi que, além de não saber se estava conseguindo construir conhecimentos com os alunos e para os alunos, também fiquei angustiada com a preparação das “provas”.

Enquanto tentava me inserir na dinâmica da prática pedagógica com relação à gestão, à coordenação pedagógica, ao currículo da escola e às responsabilidades da prática docente, refletia sobre o quanto a formação de professores no curso de licenciatura em História não deu conta de alguns aspectos relevantes do dia a dia docente.

Ademais, as conjecturas a respeito da avaliação me ocorriam desde o período em que participava do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), quando tinha que realizar algumas atividades que pretendiam avaliar o que os alunos conseguiam aprender em nossos encontros semanais. Perguntas inevitáveis surgiram decorrentes dessa situação, como por exemplo: o que fazer para avaliar? Como fazer a avaliação? Em que medida estávamos avaliando? E estas mesmas perguntas se repetiam depois de formada e já atuando em sala de aula.

Desta forma, quando me vi profissionalmente responsável por avaliar alunos, percebi que ela não podia ser apenas um objeto de quantificação e que deveria fazer dessa tarefa do docente mais um importante auxiliar da ação de ensino e da aprendizagem de História na escola básica.

Ao estudar um pouco mais sobre o tema, passei a compreender que nem sempre o que era colocado pelos teóricos lidos e pelos documentos oficiais estava em harmonia com as normativas da escola na qual atuava, uma vez que as avaliações eram organizadas de maneira a quantificar o aprendizado, seguindo uma perspectiva de avaliação conhecida por tradicional.

Além disso, em conversa com outros colegas de profissão, percebi que eles possuíam questionamentos semelhantes com relação aos aspectos avaliativos da instituição em que trabalhávamos e reclamavam do fato da propaganda da escola, usada para chamar novos alunos, ser voltada para aprovação no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e à conquista de uma boa classificação no processo seletivo para a entrada nas universidades públicas. Reclamavam ainda que, em

consequência, as práticas de avaliação passaram a ser direcionadas ao preparo dos alunos para que obtivessem um bom desempenho nesse gênero de exame e que isto parecia não ser uma prerrogativa apenas das instituições privadas.

A partir dessas inquietações, não me contive em colocá-las ao meu professor orientador no PIBIC, que sugeriu pensar melhor as práticas avaliativas nas Escolas de Referência do estado de Pernambuco. Uma vez que elas têm recebido uma atenção redobrada com relação aos investimentos e aos resultados alcançados em avaliações massivas, fatos que as levam a se fazerem presentes na quase totalidade dos *spots* publicitários do governo estadual, material de comunicação com o qual o poder público tenta formar a opinião pública.

Nesse sentido, para além de eventuais lacunas na formação do professor no que diz respeito à avaliação, é importante entender como se dão os processos avaliativos nas escolas. Principalmente naquelas que, nos últimos anos, passaram a ser destaque e, por conseguinte, alvo das políticas públicas para a educação em Pernambuco, as Escolas de Referência do Ensino Médio (EREM) da Secretaria Estadual de Educação.

Conhecer as questões relacionadas à avaliação, em sua prática, torna-se ainda mais pertinente quando, em levantamentos e análises prévios, os estudos sobre avaliação no ensino de História são em pequeno número quando comparados com a mesma temática para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo. E ínfimos ainda são os quantitativos de pesquisas quando afunilamos o filtro para o âmbito das EREM do estado de Pernambuco.

Nesse sentido, compreender melhor como a avaliação está inserida nas EREM do estado de Pernambuco e, mais precisamente, se a avaliação da aprendizagem no ensino de História tem contribuído para a afirmação de uma visão quantitativa das avaliações, associada a *rankings* educacionais, é importante para esclarecer parte do papel dessas instituições perante a sociedade pernambucana. Uma vez que, como colocado acima, estas, nos últimos anos, têm recebido uma atenção especial do governo do estado de Pernambuco.

1.1. A inserção das Escolas de Referência do Ensino Médio no estado de Pernambuco

Entender a inserção das Escolas de Referência do Ensino Médio na rede pública do estado de Pernambuco é necessário para compreender como estas escolas passaram a ser consideradas instituições modelo, de modo que, atualmente, e de acordo com o último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) 2016–2017, apresenta-se Pernambuco como “melhor educação do Brasil”.

A história das EREM se confunde com a implantação do ensino em tempo integral¹ no estado de Pernambuco. A primeira escola de tempo integral em nosso estado foi inaugurada nos primeiros anos do século XXI pelo governo de Jarbas Vasconcelos (1999-2002), resultante da implantação de projeto promovido pela parceria entre poder público e iniciativa privada² no histórico Ginásio Pernambucano (criado em 1825), que passou a denominar-se, a partir de 2003, Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) (Decreto nº 25.596/2003)³.

A oferta de ensino médio em tempo integral pelas Escolas de Referência do estado de Pernambuco e antigos Centros de Ensino Experimental foram criados juntamente com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o governo do estado de Pernambuco, em 2004. A partir de então, Pernambuco vem aumentando progressivamente o número de escolas de ensino médio com jornadas ampliadas (SILVA, 2014).

Foi instituído, no estado, durante o governo Eduardo Campos, o Programa de Educação Integral (PEI), através da Lei Complementar nº 125/2008⁴ que criou as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM).

1 De acordo com Oberlan da Silva (2014), em sua dissertação intitulada “Uma trajetória de educação integral em Pernambuco: os limites e as possibilidades de opções metodológicas e organizações de espaço e tempo”, a diferença entre educação em tempo integral está associada ao tempo que o aluno está presente na escola, já o que diz respeito a escola de ensino integral, está agregado ao sentido de uma educação que consegue articular as habilidades culturais, intelectuais e científicas no ambiente escolar.

2 Representantes de grandes grupos empresariais ligados aos setores da indústria eletroeletrônica (PHILLIPS), financeiro (ABN-AMRO BANK) e construção civil (ODEBRETCH), reuniram-se em torno de uma ONG, Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), com o interesse de intervir na formulação de políticas públicas de educação básica, com foco no ensino médio, finalidade para a que contaram com a empresa pública de produção de energia elétrica (CHESF).

3 A Lei complementar à Constituição Estadual de nº 125/2008, já no governo Eduardo Campos, cria o Programa de Educação Integral e transforma os antigos Centros de Ensino Experimental em Escolas de Referência do Ensino Médio (EREM).

4 Para maior conhecimento:
<<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url>> ;

Segundo o site da Secretaria de Educação (SEDUC) de Pernambuco, atualmente, são 300 Escolas de Referência em Ensino Médio e 27 Escolas Técnicas Estaduais (ETE), totalizando 130 mil estudantes matriculados, representando quarenta e um por cento (41%) de todas as matrículas no Ensino Médio do estado (SEDUC, 2014)⁵.

Com o passar dos anos, as avaliações de rede de caráter nacional, realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) vêm apontando para uma melhoria nos índices obtidos por estas escolas. Dentre as avaliações realizadas pelo MEC estão o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Mas como ter certeza que estas avaliações dão conta do processo de ensino e aprendizagem dentro dessas instituições? Por que, diferentemente das escolas de Ensino Médio de regime não-integral da Rede Pública de Pernambuco, as EREM obtêm resultados melhores nas avaliações do MEC, ainda que ambas as escolas pertençam à mesma rede de ensino?

As Escolas de Referência em Pernambuco têm sido importantes na formação de jovens adolescentes, servem de modelo para a implantação deste sistema em outros estados do Brasil e têm-se constituído em vitrine de políticas públicas em campanhas eleitorais. Nesse sentido, torna-se pertinente estudar como se dá a avaliação do ensino de História numa EREM, para, assim, termos acesso ao modo como esta prática docente é utilizada no processo de ensino e aprendizagem e, dessa maneira, compreendermos como se relaciona a prática avaliativa de um professor de História numa escola regular da Rede Pública do estado de Pernambuco e de um professor de História de uma EREM.

<<http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>>, acesso em 27 de fevereiro de 2017.

5 Fonte: site da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco - <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>> ; <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>, acesso em 09 de janeiro de 2017.

1.2. Breve análise de trabalhos de pesquisa levantados e como nos ajudaram na delimitação do problema e objetivos da pesquisa

Com a finalidade de identificar e descrever o quê, quem investiga, quais as pesquisas, onde e o quanto se pesquisa sobre avaliação no ensino de História, nos últimos dez anos, foram pesquisadas teses e dissertações no Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); comunicações em eventos da área de Educação e da História (Anped, Epen/Epenn, Endipe e ANPUH) obtidos através de consulta aos sites dos próprios eventos ou da base de dados da *SciELO*⁶.

Todos os documentos levantados tiveram como foco de investigação a avaliação do ensino e aprendizagem em História. Para localizá-los, foram usadas as seguintes palavras-chave: “avaliação”, “avaliação da aprendizagem”, “avaliação no ensino de História”, “avaliação do ensino e aprendizagem em História”.

De acordo com as buscas realizadas nas bases de dados do BDTD/IBICT e CAPES (no período compreendido entre os anos de 2006 e 2015), chegamos aos seguintes resultados, que envolvem teses e dissertações da área de Educação em cuja presença da temática se faz em diferentes áreas do conhecimento:

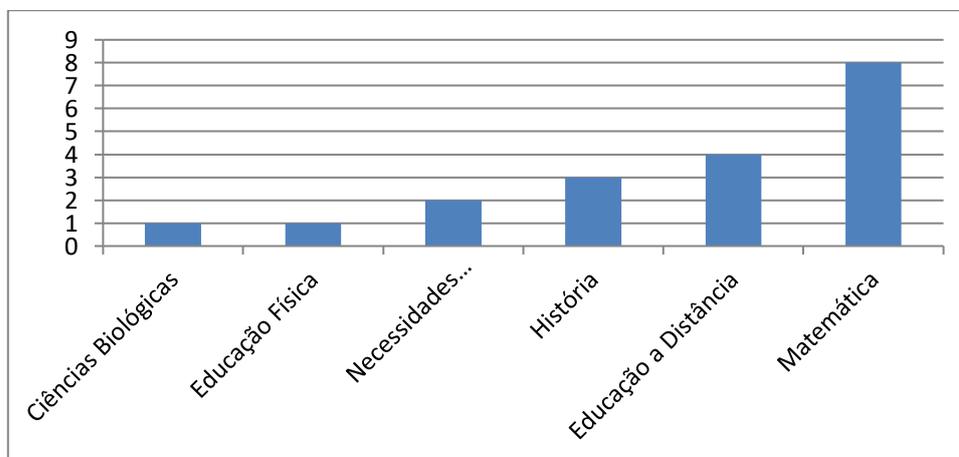
No Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD) foram localizados 236 textos, após a aplicação das mesmas palavras chaves mencionadas anteriormente, das quais apenas 72 teses e dissertações estavam diretamente associadas ao tema da avaliação na área de Educação.

São 13 teses e 59 dissertações. A maior incidência da pesquisa sobre avaliação foi verificado no ensino de quatro disciplinas: Matemática (8), Educação a Distância (4), História (3) e necessidades especiais (2). As disciplinas de Ciências Biológicas e Educação Física apresentaram apenas um documento em cada uma, e

⁶ A Scientific Electronic Library Online - SciELO é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros. A SciELO é o resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em parceria com a BIREME - Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde. O projeto tem por objetivo o desenvolvimento de uma metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica em formato eletrônico. Fonte: <http://www.scielo.br/?lng=pt>, acessado em 03/02/17.

os outros cinquenta e três textos eram relacionados a outras áreas como, tecnologia, avaliação no ensino superior e políticas educacionais para avaliação.

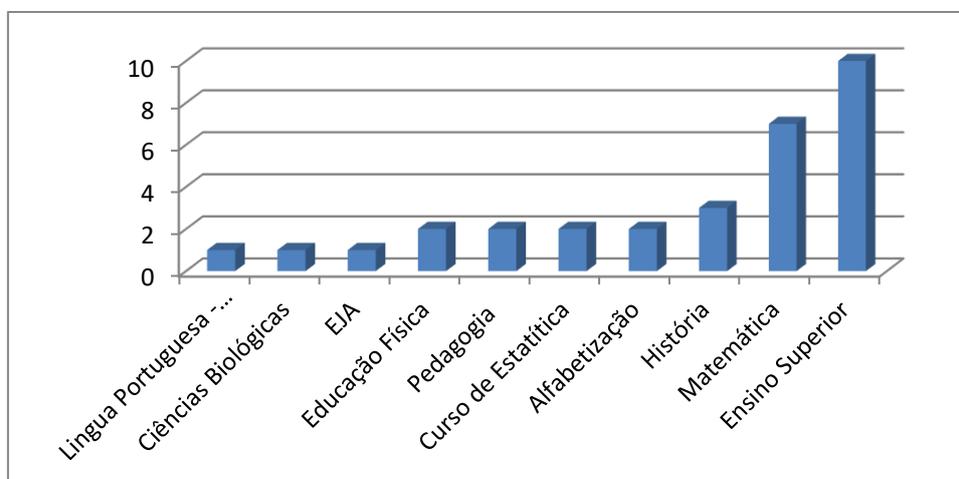
Gráfico 01: Dissertações e Teses da área de Educação - BDTD



Fonte: BDTD/IBICT.

No Banco de Teses e Dissertações da CAPES da área de Educação, foram encontrados seis mil novecentos e quinze trabalhos. No entanto, ao usarmos como filtro a palavra-chave “avaliação da aprendizagem em História”, apenas 108 de fato tratavam de avaliação, sendo destes 87 dissertações e 21 teses.

Gráfico 02: Dissertações e Teses da área de Educação - CAPES



Fonte: BDTD/CAPES.

A partir dos dados do Gráfico 01, observamos algo também verificável no Gráfico 02 quanto à incidência de pesquisa sobre avaliação: as disciplinas da área de

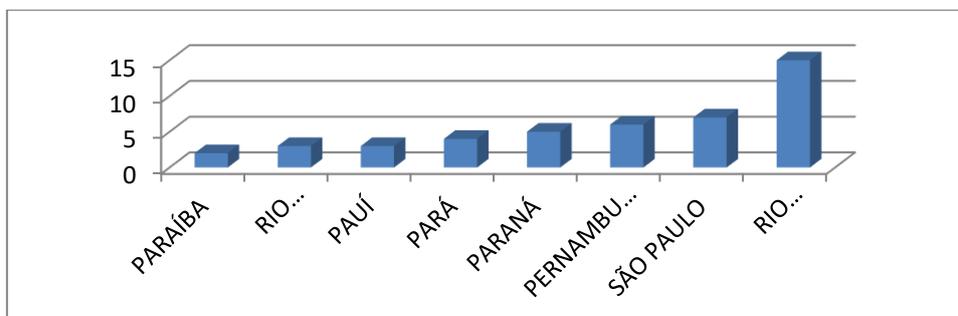
ciências humanas não são as que mais produzem. De acordo como o banco de dados da CAPES, as áreas que mais produzem pesquisas sobre avaliação são: avaliação no Ensino Superior (10), Matemática (07), ficando a História em terceiro lugar, com três pesquisas apenas.

As demais disciplinas escolares apresentam poucos textos, com quantitativos que oscilam entre um a dois documentos. Com relação à Língua Portuguesa, percebemos que o texto do estudo não tinha como foco apenas esta matéria, mas também a análise da avaliação em Língua Portuguesa e Matemática em conjunto, pois se tratava de uma pesquisa sobre avaliação de Português e Matemática para os primeiros anos do Ensino Fundamental no estado de São Paulo. As outras dissertações e teses localizadas e que perfaziam um total de setenta e sete textos, estavam vinculadas a temas como, políticas públicas, projetos educacionais, tecnologia, Sala de Apoio ao Estudando com Deficiência (SAED), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outros.

Através dos dois gráficos, identificamos a disciplina Matemática como a área que mais produz pesquisas sobre avaliação de ensino. História aparece com poucos estudos específicos sobre avaliação, enquanto para outras disciplinas da área de Ciências Humanas não há nenhum registro, mostrando a defasagem nessa área, que deve ser sanada.

No que diz respeito aos estados do Brasil com maior quantidade de estudos temos o Rio Grande do Sul e São Paulo, seguidos por Pernambuco e o Pará, como podemos perceber pelo Gráfico 3:

Gráfico 03: Quantitativo de teses e dissertações por estado



Fonte: BDT/IBCT; CAPES

Contudo, para realização do levantamento das informações, percebemos algumas dificuldades. A primeira é a desatualização dos sites de eventos como, Epen/Epen, que não mantêm algumas de suas páginas criadas ainda ativas para busca das comunicações publicadas, sendo necessário verificar, com pessoas participantes, os anais disponibilizados em mídia digital (CD) à época.

A segunda dificuldade estava na não organização das comunicações por título ou tema ou Grupos de Trabalhos (GT) e Eixos Temáticos, como por exemplo, o caso dos sites de algumas edições do Endipe que apresentam as comunicações em pastas numeradas com subpastas (também numeradas), contendo arquivos em *Word*, todos apenas numerados. O que nos levou à necessidade de abrir arquivo por arquivo, ler título, resumos, palavras-chave e verificar se estes eram pertinentes ao nosso tema de pesquisa, para posterior leitura completa e fichamento.

A terceira dificuldade estava na forma como alguns sites disponibilizam os filtros de pesquisa que deveriam facilitar a busca do pesquisador. Na verdade, o que percebemos são filtros não muito específicos e que mesmo quando tentávamos ser objetivos nos itens e palavras-chave selecionados, o site acabava por disponibilizar outras teses e dissertações que não se referiam à avaliação do ensino e da aprendizagem em História.

Dessa maneira, conseguimos perceber algo que não esperávamos localizar: uma grande quantidade de produções relacionadas à avaliação do ensino e aprendizagem em áreas que não eram das humanidades. O que nos deixou preocupados, uma vez que o senso comum nos fazia pensar que as ciências humanas concentrava um maior número de estudos sobre avaliação do ensino e aprendizagem.

Encontramos textos de boa qualidade e que acrescentaram à nossa pesquisa, contudo numa quantidade ínfima de seis trabalhos entre as teses e dissertações que tratavam especificamente da avaliação do ensino e da aprendizagem em História. Isto não era o que esperávamos e, principalmente, se compararmos com a produção na área da Matemática, por exemplo, com um total de quinze trabalhos, dado que, em certa medida, frustrou a nossa expectativa, uma vez que imaginávamos encontrar muitos trabalhos, não só em História, mas nas Ciências Humanas de maneira geral.

É importante salientar que a dificuldade em encontrar outros estudos sobre avaliação do ensino e aprendizagem de História é grande ao ponto de, em algumas edições dos eventos, como Anped, Epen/Epen, Endipe e mesmo nos Simpósios da

Anpuh⁷, não haver uma comunicação sequer sobre avaliação no âmbito do ensino de História.

Foi possível constatar que após uma laboriosa pesquisa, poucos foram os textos pertinentes à temática do projeto de pesquisa, avaliação do ensino e aprendizagem de História. Assim como nas teses e dissertações, escassas foram as publicações realizadas nos seguintes eventos: Anped (4), Endipe (3), já no Epen/Epenn não foram localizados comunicações nos sites ainda ativos de edições anteriores. O banco de textos acadêmicos SciELO hospeda também um quantitativo pouco significativo, uma vez que localizamos um total de cinco (5) trabalhos,

Dessa forma, a ideia inicial que fazíamos, a propósito do quanto a área de História e demais Ciências Humanas pesquisam sobre a avaliação não se confirmou. Todavia, esta mesma escassez justifica o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que existe uma carência de estudos a respeito da avaliação da aprendizagem no ensino de História que precisa ser reparada.

Assim como as demais disciplinas, a História possui especificidades, o que fica ainda mais evidente quando lançamos um olhar mais acurado sobre o processo da escolarização desse conhecimento, isto é, sua ressignificação pelo ensino. As pesquisas que destacam a relação entre ensino e avaliação assumem relevância, na medida em que construímos um novo olhar sobre as questões educacionais e mais diretamente sobre a prática docente.

1.3. Problema e objetivos da pesquisa

Ao iniciarmos nosso estudo do tipo estado do conhecimento, tínhamos uma visão sobre quais áreas pesquisavam mais a respeito da avaliação. Fazíamos ideia de que existia uma grande quantidade de pesquisas sobre esse tema realizadas pelos pesquisadores da grande área das ciências humanas. Percebemos, então que, enquanto professores de História na Educação Básica, as discussões sobre as teorias e práticas avaliativas estão ganhando destaque na produção bibliográfica da área

⁷ Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; Epen – Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste; Endipe - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino e Anpuh - Associação Nacional dos Professores Universitários de História.

educacional, porém os estudos que tratam da avaliação no ensino de História são raros.

Nossa finalidade com este levantamento e estudo do tipo estado do conhecimento foi localizar pesquisas que se aproximassem o máximo possível do objeto de estudo a prática avaliativa do professor de História em escolas do Ensino Médio. Pretendíamos assim, situar a pesquisa num conjunto maior de trabalhos que investigam objeto semelhante, identificando, desse modo, aqueles/as com os quais debateríamos ou a quem nos filiaríamos na condução deste trabalho.

Dessa forma, o problema da pesquisa pode ser assim formulado: como se configuram as concepções e práticas da avaliação do ensino e aprendizagem do professor de História de Escola de Referência em Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco em relação à prática do professor de escola regular da mesma rede de ensino?

Como vimos, poucas são as pesquisas que abordam as práticas avaliativas especificamente e, visando contribuir para a diminuição de uma lacuna do conhecimento sobre avaliação na escola básica, na sua etapa do Ensino Médio, nosso objetivo geral é:

Analisar as concepções e práticas da avaliação do ensino e aprendizagem de professores de História de Escola de Referência em Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco em relação às concepções e práticas do professor de escola regular da mesma rede de ensino e da mesma disciplina.

Desta forma, nosso objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Analisar se os sujeitos observados são influenciados, em suas práticas de avaliação do ensino e aprendizagem, pelo que propõe os documentos oficiais e, se são influenciados, de que maneira estes interferem em suas práticas.
- Analisar as práticas docentes no ensino de História e como estas influenciam as práticas avaliativas de professores dessa disciplina, com atuação em EREM e em escola regular da rede estadual de ensino.
- Analisar como os professores, sujeitos da pesquisa, concebem a relação entre as concepções teóricas acerca da avaliação e as práticas avaliativas.
- Identificar aproximações e distanciamentos existentes entre as práticas avaliativas de professores de História da EREM e de escola regular, ambas da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco.

1.4. Do percurso metodológico

A metodologia que adotamos em nossa pesquisa será aqui explanada brevemente, pois, em um capítulo específico trataremos dela de maneira mais detalhada. Adotaremos a abordagem qualitativa, dado que os nossos objetivos são históricos e dizem respeito ao significado que professores de uma rede pública de ensino atribuem à avaliação da aprendizagem, entendida como um fenômeno social e humano. Dentre os procedimentos e instrumentos de coleta de informações, utilizamos a análise documental, a observação da prática docente e entrevistas semi estruturadas.

Nessa investigação, foram usados diferentes instrumentos para análise documental. Intencionamos identificar, nos documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases da educação Brasileira – LDB 9.394/96; Parâmetros Curriculares Nacionais de História – PCN, Parâmetros para Educação Básica do estado de Pernambuco - PEBEPE), as perspectivas da avaliação que orientam a prática docente dos professores das escolas públicas observadas.

A escolha do campo de pesquisa se deu a partir de listas disponibilizadas pela Secretaria de Educação do estado de Pernambuco, com notas atribuídas às escolas participantes do SAEPE (Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco). Essas notas possibilitam a formação do *ranking* das escolas da rede estadual. Foram escolhidas duas escolas, sendo uma regular, situada no bairro do Brasília Teimosa e outra, uma Escola de Referência em Ensino Médio, situada em Olinda, no Sítio Histórico, ambas da rede estadual de Pernambuco.

A pesquisa de campo teve início em agosto de 2017 e foi constituída com base na prática docente de dois professores de História, um com atuação na escola A (em Olinda) e outra na escola B (em Brasília Teimosa), os dois com um pouco mais 20 anos de sala de aula e com idade em torno de 60 anos.

A coleta de dados teve início com a pesquisa documental, na qual levantamos os documentos oficiais relativos à organização das EREM e à regulamentação da avaliação da aprendizagem. Na sequência, partimos para a observação e, por fim, a partir do que foi constatado anteriormente com os documentos levantados e os dados iniciais da observação, realizamos entrevistas semiestruturadas com os sujeitos selecionados.

A análise de dados se deu a partir da técnica de análise do conteúdo, na perspectiva teórica de Laurence Bardin (1977), a qual coloca que “a análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem e que deseja distanciar-se de sua leitura ardente, para saber mais sobre esse texto” (BARDIN, 1977, p.119).

A intenção é a de apontar as possíveis reflexões que podem se realizar acerca da avaliação, seja como prática destes professores, nas análises que fazem sobre as mesmas, como analisam a questão do erro, entre outros aspectos que envolvem a avaliação, ações presentes no ato de ensinar e aprender.

Como situado inicialmente, as publicações referentes à avaliação da aprendizagem na área de história não são muitas e, dessa forma, essa pesquisa é relevante no sentido de preencher o hiato existente sobre o tema, que demanda ainda muitas outras discussões.

À vista disso, na Introdução deste trabalho apresentamos a construção da problemática geral, os questionamentos que orientam a investigação, assim como o objetivo geral e os objetivos específicos. Além disso, expomos o cenário metodológico e a relevância de nossa análise.

Nesse sentido, com o capítulo 1, intitulado “Uma perspectiva teórica da avaliação do ensino aprendizagem de História”, buscamos pautar o debate teórico acerca da avaliação das aprendizagens. Para tal, apresentamos num primeiro momento os teóricos que tratam da perspectiva da avaliação tradicional, como, Ralph Tyler (1974), Lee Cronbach (*apud* SILVA 2007), Michael Scriven e Daniel Stufflebeam (1981) e, num segundo momento, abordamos autores cujas ideias versam sobre a perspectiva formativa, a exemplo de Heraldo Marelim Vianna (2000), Philippe Perrenoud (1999), Charles Hadji (2001), Jussara Hoffmann (2010), Janssen Felipe da Silva (2007), entre outros.

Na sequência, discutiremos sobre autores que tratam do ensino e aprendizagem, como Freire (1997), Pimenta (1999), Souza (2006) e Tardif (2005). Concluiremos o capítulo com o debate acerca do ensino de História, quando abordaremos o que colocam os autores Bittencourt (2010), Abud (2010), Guimarães (2009, 2012) e Carretero (1999). Intitulado “Prática docente e de avaliação no ensino de história”, o capítulo 2 assim está composto.

No Capítulo 3, “Percurso metodológico da pesquisa”, apresentaremos as escolhas metodológicas da pesquisa. Em primeiro lugar, justificamos a escolha pela abordagem qualitativa, com apoio nos seus fundamentos. Também nesse capítulo, indicamos e justificamos a seleção dos procedimentos e instrumentos de coleta de informações usados na investigação. Descreveremos as etapas referentes à escolha do campo de pesquisa, assim como sua caracterização; a caracterização dos sujeitos, como se deu sua escolha e finalizamos com a discussão sobre os procedimentos selecionados para a análise e interpretação dos dados.

No Capítulo 4, “Práticas avaliativas do ensino e aprendizagem de Professores de História em Escola de Referência em Ensino Médio e Escola Regular da Rede Pública do estado de Pernambuco”, analisamos os dados obtidos por meio de análise documental, da observação e das entrevistas. As informações são tratadas e sistematizadas a partir de quatro categorias de análise: prática de Ensino de História e suas influências sobre a avaliação, prática de avaliação, atitude do(a) professor(a) em relação aos dispositivos oficiais orientadores e reguladores da prática avaliativa, além da sua própria prática avaliativa e relação teoria e prática avaliativas.

Nas Considerações Finais, buscamos retomar os objetivos propostos pela pesquisa, seus principais achados e sugerir questões para futuras pesquisas. Diante disso, desejamos que o trabalho possa contribuir para uma discussão sobre a prática docente e, mais especificamente, sobre a prática avaliativa do ensino e aprendizagem em História, haja vista a necessidade de se preencher lacunas no conhecimento sobre tais objetos.

2. A AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM: CONCEPÇÕES TEÓRICAS E NORMATIVAS LEGAIS

Neste capítulo, trataremos de discutir teoricamente as concepções da avaliação do ensino e da aprendizagem. Para melhor organizarmos o estudo das questões teóricas, dividiremos o capítulo em três seções: avaliação em sua perspectiva tradicional, avaliação na perspectiva formativa reguladora e avaliação e seus marcos legais.

A princípio, tomamos como ponto de partida as ideias de autores como, Ralph Tyler (1974), Lee Cronbach (*apud*, SILVA, 2007), Michael Scriven e Daniel Stufflebeam (1981) que iniciaram e desenvolveram o debate sobre avaliação de uma forma mais sistemática, abrindo caminhos para outros autores que, mais tarde, fizeram esse debate ampliar-se e desenvolver-se mais ainda.

Num segundo momento, analisamos o que é mencionado por autores como, Heraldo Marelím Vianna (2000), Philippe Perrenoud (1999), Charles Hadji (2001), Jussara Hoffmann (2010), Janssen Felipe da Silva (2007), entre outros, a respeito da avaliação formativa reguladora. Essa perspectiva ganha força no atual debate sobre avaliação, pois preza por uma avaliação menos quantitativa e mais humanizada, levando em consideração o aluno como sujeito atuante do processo de ensino e aprendizado como um todo.

Para concluir este capítulo abordaremos os marcos regulatórios da avaliação desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais, no plano nacional, e, no plano estadual, os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco (PEBEPE) e alguns outros documentos que tratam, em pontos específicos, da avaliação para o Ensino Médio e as Escolas de Referência.

Dessa forma, pretendemos abordar aspectos teóricos que envolvem a avaliação para que, no capítulo seguinte, adentrarmos em aspectos referentes à prática docente do professor de História, com foco na avaliação do ensino e da aprendizagem. Buscamos contemplar, assim, alguns dos principais aspectos que cercam as práticas avaliativas de professores do Ensino Médio em Pernambuco e, dessa maneira, ter um sustentáculo consistente para dar conta da análise dos dados coletados em nossas observações.

2.1 A avaliação numa perspectiva tradicional

Com o intuito de construir um referencial teórico que sirva de base à pesquisa, compomos esta seção, que se inicia com uma breve retrospectiva histórica do campo teórico da avaliação do ensino e aprendizagem. Dito de outra forma, pretendemos explicitar a constituição da avaliação enquanto campo teórico e da pesquisa educacional.

Tratamos de discorrer, observando a linha cronológica, sobre os autores que introduziram a avaliação como objeto de estudo sistemático no campo da educação e permitiram que teorias fossem desenvolvidas, a fim de compreender esta dimensão do processo de ensino e de aprendizagem.

A avaliação começa a assumir uma forma mais estruturada apenas depois do século XVIII, quando começaram a serem formadas as primeiras escolas modernas, os livros passaram a ser acessíveis a todos e criaram-se as bibliotecas. Naquela época, a avaliação ficaria associada à ideia de exames, notação e controle, constituindo dessa forma a área de estudos da chamada docimologia, entendida como estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas, e dos comportamentos dos examinadores e examinados.

Outra área que se destacou no final do século XIX até parte do século XX foi a psicometria, caracterizada por testes padronizados e objetivos que mediam a inteligência e o desempenho das pessoas. No entanto, com o passar do tempo, a utilização desses testes veio a ser substituída por formas mais amplas de avaliar, nas quais o aluno começava a ser visto como um todo, um ser humano com todas as suas implicações (ABRAMOWICZ, 1996).

É a partir de Ralph Tyler, estudioso da educação, que se desenvolveu a teoria sobre avaliação no contexto das primeiras décadas do século XX, por volta de 1934. Nesse período, existia uma grande demanda e também um grande investimento em pesquisas na área da educação com a finalidade de “otimizar a relação entre as demandas da sociedade e a função da educação formal” (SILVA, 2007, p. 141).

Para Tyler, a preocupação maior deveria estar na qualidade do currículo, entendida em termos de eficácia e eficiência, critérios com os quais se buscaria avaliar se os resultados propostos haviam sido atingidos. É, então, que a avaliação passou a se constituir como objeto do interesse das pesquisas. Tyler, participante desse esforço

para a produção de conhecimento educacional, apontaria a finalidade da avaliação vista como um processo por meio do qual se associa a verificação da ação de planejamento com os resultados alcançados com o ensino.

Deve ficar claro que a avaliação torna-se, então, um processo cuja finalidade é verificar até que ponto as experiências de aprendizagem, tais como foram desenvolvidas e organizadas, estão realmente produzindo os resultados desejados, e o processo de avaliação compreenderá a identificação dos pontos fracos e fortes dos planos. (TYLER, 1974, p.98)

De acordo ainda com Tyler, avaliação toma como referência o comportamento que se pretende formar e em que grau se desenvolve naquele que vive as “experiências de aprendizagem”. Assim, a “avaliação é um processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo” (SILVA, 2007, p. 141).

Nesse sentido, Bonniol e Vial (2001) afirmam que uma das grandes preocupações do pensamento tyleriano era a fixação e aferição dos objetivos comportamentais, meios pelos quais se poderia garantir a qualidade do currículo. A garantia da qualidade tinha como foco saber selecionar bem os procedimentos avaliativos para que se pudesse verificar se as metas propostas tinham sido atingidas.

Com efeitos sobre o modo como a avaliação será concebida e praticada a partir de então, outro ponto importante da teoria de Tyler diz respeito ao fato de que “o processo educativo visa gerar e/ou mudar padrões de comportamento, devendo, em consequência, o currículo ser construído com base na especificação de habilidades desejáveis expressas em objetivos a serem alcançados” (SILVA, 2007, p142).

O centro do sistema de avaliação criado por Tyler está justamente em conseguir equilibrar, da melhor maneira possível, os objetivos definidos pelo currículo e a sua operacionalização. Ou seja, com a congruência entre currículo e avaliação, poder dar conta de conseguir, no aluno, mudanças no seu padrão de comportamento e atingir as habilidades desejáveis, claramente apresentadas num programa.

De acordo com Bonniol e Vial (2001), a avaliação em Tyler seria padronizada, aos moldes dos procedimentos usados pelas ciências “duras”, como a

matemática e a física, por exemplo, e consistiria em verificar o alcance ou não, pelo aluno, de comportamentos em relação a padrões previamente fixados. As ideias e práticas avaliativas anteriores a Tyler usavam de grupos experimentais e de controle entendidos como referências que possibilitariam comparar o padrão desejado com o aprendido dos alunos.

Os padrões previamente estabelecidos, na teoria tyleriana, eram sustentados por objetivos da aprendizagem, que é o foco principal de sua concepção de avaliação, e não no aluno em suas várias dimensões. Dessa forma, os avanços alcançados até então com a sistematização do processo avaliativo acabaram aos poucos ofuscados pelo fato de se restringirem ao juízo de valor sobre o produto obtido. Ou seja, tratava-se de metas estabelecidas e analisadas no fim de um determinado período e não a relação do aluno como um todo dentro do processo de ensino e aprendizagem, permitindo, assim, que os resultados da avaliação se apresentassem de maneira superficial.

Nesse sentido, a ideia de avaliação em Tyler acabava por não sugerir uma preocupação específica com o processo de aprendizagem do aluno, além de excluir aspectos importantes que o conformam. Dentre estes, podemos citar valores subjacentes ao currículo, como as expectativas dos alunos, os contextos culturais e educativos, os pontos de vista e as representações sociais dos sujeitos participantes do ensino e da aprendizagem.

Ainda sobre a ideia tyleriana de avaliação, Janssen Silva (2007) observa que ela estava limitada ao momento terminal do processo do ensino e o seu critério de análise reduzia-se ao rendimento. Os objetivos tendiam a privilegiar pontos previamente estabelecidos no programa norteador da instituição que, em geral, pendiam para perguntas simplistas e que buscavam uma análise mais técnica e menos subjetiva. O que se tornava, em princípio, um problema, por não envolver aspectos da avaliação tão importantes como os conhecimentos prévios do aluno e as questões do meio que o circunda, entre outros.

Sendo assim, os avaliadores eram preparados para avaliar a partir de determinados pontos pré-estabelecidos, excluindo outros pontos que permeavam o processo a ser avaliado. Dessa maneira, para Tyler, a avaliação não era um processo e sim a observação final do comportamento do aluno, com foco sobre aqueles que indicassem metas alcançadas ou não.

É importante ressaltar ainda que, apesar de hoje serem, de certa forma, vistas como limitadas, as ideias desenvolvidas por Tyler a respeito de avaliação constituíram um importante avanço, porque abriram caminhos para outros estudiosos. A partir de sua contribuição original, teóricos vão se debruçar sobre as teses levantadas por Tyler para pensar o conceito de avaliação, muitas vezes, questionando pontos lacunares dessa abordagem primeira. Cronbach, por exemplo, partindo das contribuições tylerianas, irá buscar superar os aspectos por ele considerados negativos.

Foi na década de sessenta do século XX que a avaliação educacional viveu um período de entusiasmo e passou a ser obrigatória no sistema educacional de alguns países, como nos Estados Unidos, envolvendo professores, conteúdos de ensino e escola. É nesse cenário que Joseph Cronbach formula o indicador Alfa Cronbach, que passa a ser usado em testes psicométricos criados para avaliar um sujeito ou sujeitos específicos com a finalidade de melhor conhecer suas habilidades sociais, personalidade, inteligência, entre outros aspectos. Assim, segundo Cronbach, tanto aquele que aplicasse como o que tomasse conhecimento de seus resultados conseguiria melhor compreender as necessidades dos indivíduos testados e mensurar as potencialidades para realizar atividades específicas.

Cronbach entende a avaliação como uma atividade que possui uma racionalidade, a ser, portanto, planejada. O planejamento da avaliação deveria aproximar-se das características do planejamento de um programa de investigação. Dessa forma, estaria sempre atento aos interesses da comunidade para o qual se destinaria, observaria a flexibilidade em sua execução e em relação aos seus resultados alcançados. O avaliador assumiria uma responsabilidade ampla para que a ação avaliativa viesse a ser útil. Nesse sentido, um indivíduo sozinho não estaria plenamente qualificado para realizar a avaliação, sendo necessário lançar mão de uma equipe avaliadora que proporcionasse múltiplos olhares e discussões entre os profissionais envolvidos, o que implica entendê-la como uma atividade coletiva.

Silva introduz outra questão: avaliar em Cronbach “é um processo planejado de coleta de informações para compreensão e tomada de decisões que visem melhorar a qualidade do que se avalia e instruir os sujeitos envolvidos nesta dinâmica” (*apud* SILVA, 2007, p.145).

Seria necessário, portanto, atender a alguns critérios, para assim poder dar conta de uma concepção de avaliação enquanto um sistema de produção de informação, dentre eles: ser clara, oportuna, exata, válida e ampla.

Janssen Silva explicita o significado desses critérios:

Clareza na medida em que a avaliação e seus resultados são entendidos pelos sujeitos que participam do processo avaliativo. Oportuna por ser pertinente às necessidades do contexto e dos sujeitos. Exatidão porque os vários sujeitos que estão participando da implementação dos procedimentos avaliativos devem utilizá-la da mesma maneira. Validade na medida em que a concepção e os tratamentos das informações estão relacionados com a realidade. Amplidão em relação a oferecer um grande leque de alternativas políticas para alcançar as metas ou repensá-las (SILVA, 2007, p.145-146, grifos do autor).

Ao propor estes critérios, a perspectiva da avaliação em Cronbach pretendia se mostrar compreensiva, permitindo a reflexão de cada momento do trabalho, estimulando leituras sobre o que se avalia e favorecendo uma melhor percepção e aperfeiçoamento do processo avaliativo.

Percebemos então que, se de um lado, Cronbach teria avançado na perspectiva de produzir uma proposta minuciosa de avaliação, ela seria, porém, muito associada a testes psicométricos, portanto, à avaliação psicológica dos estudantes. Para a construção desses testes, os critérios para aferir o que se deseja dos alunos deveriam ser detalhadamente delimitados, sendo um ponto importante para que o processo de ensino e aprendizagem acontecesse e pudesse ser percebido pela avaliação escolar.

Conseqüentemente, Joseph Cronbach diferencia-se de Tyler por tratar a avaliação a partir do aluno em si e dos diversos fatores que o influenciam. Algo que Tyler acaba por não se ater quando direciona seu foco aos objetivos específicos do currículo e ao modo de realizar sua operacionalização.

Iniciam-se com Cronbach, então, as bases teóricas de uma perspectiva processual da avaliação a qual demandaria múltiplos olhares para dar conta das suas várias facetas do processo. Por estas características, a perspectiva da avaliação em muito se aproxima do que dela pensamos, hoje.

Na constituição do campo teórico da avaliação, é importante trazer à luz ainda o pensamento de Michael Scriven, cujas primeiras contribuições ao tema da avaliação foram produzidas, também, a partir da década de sessenta do século XX. Scriven

defende, por exemplo, que a avaliação cumpriria várias funções, mas possuiria um único objetivo, o de determinar o valor ou o mérito do que está sendo avaliado (VIANNA, 2000, p. 85). Ele se contrapõe, em alguns pontos, às ideias de Cronbach e Tyler, sobretudo quando propõe uma avaliação livre dos objetivos e introduz as noções de avaliação formativa e avaliação somática, cuja centralidade estaria na distinção entre os objetivos e os papéis da avaliação.

A concepção de avaliação livre de objetivos (*goal-free*) foi desenvolvida por Scriven e, conforme Vianna, esta forma colocaria os próprios objetivos da avaliação sob suspeita, ou seja, isso implicaria que a própria intencionalidade dos objetivos também deveria passar por uma avaliação. Pois, só assim, se conseguiria produzir um maior número de dados que possibilitaria a formulação de um juízo de valor mais preciso para uma melhor tomada de decisão.

É importante colocar que o próprio Scriven, posteriormente, fez ressalvas à ideia de uma avaliação livre de objetivos. Ao receber algumas críticas, inclusive de Daniel Stufflebeam, com quem partilhou escritos, ele afirmou que:

Quanto menos o avaliador externo ouvir falar dos objetivos do projeto, menos se desenvolverá uma visão limitada, e mais atenção será dada aos efeitos reais (em vez de verificar efeitos alegados). (SCRIVEN; STUFFLEBEAM, 1981, p.43).

Scriven adota uma postura semelhante à de Cronbach quando acredita na necessidade de se conhecer toda a estrutura na qual vai estar inserida a avaliação, ratificando a crítica feita ao modelo tyleriano, que reservava grande importância à definição de objetivos comportamentais.

As ideias de Scriven despertam grande interesse não apenas por abordar pontos inovadores, como os acima citados, mas pelo fato de ser um dos primeiros a formular questões que envolviam a avaliação formativa, parte importante da perspectiva orientadora de nossos estudos.

Para Scriven, a avaliação formativa seria aquela que ocorreria ao longo da execução de um programa⁸, cuja finalidade seria a de promover a modificação e/ou

⁸ Programa, para Scriven, é uma proposta de ensino desenvolvida para determinado grupo, onde estaria inserida a avaliação. Contudo, a avaliação, no interior de um programa, não se encerraria em um momento determinado, dada a necessidade de modificações constantes. Portanto, haverá tantos momentos de avaliação quantos fossem necessários para que se desse conta das necessidades do planejamento e do desenvolvimento de uma proposta de ensino.

revisão do próprio programa. A avaliação somática, por sua vez, ocorreria ao final e se relacionaria a uma decisão que poderia acarretar a adoção, continuação ou encerramento de determinado programa.

Em suma, poder-se-ia dizer que a avaliação somativa seria realizada em uma única oportunidade, relativa aos processos ocorridos num período de tempo passado; por isso também seria uma avaliação final, cujas funções se destinariam a verificar se os objetivos inicialmente estabelecidos seriam os resultados alcançados ao término de um processo, sendo sua aplicação geralmente voltada para a certificação, promoção ou seleção.

A avaliação formativa, por sua parte, seria contínua, pois se realizaria ao longo de todo o processo educacional e teria como finalidade permitir o acompanhamento e análise dos pontos fortes e fracos desse processo, para que se pudesse aperfeiçoá-lo enquanto ele ainda estivesse ocorrendo.

Na esteira dos estudos sobre a avaliação, novos aspectos vão sendo evidenciados. Stufflebeam e Shinkfiel (*apud* SILVA, 2007), por exemplo, indo ao cerne da teoria de Cronbach, apontaram que a avaliação teria um papel político a cumprir. E, nesse sentido, a mentalidade aberta para novas possibilidades avaliativas e a boa comunicação por parte de quem realizaria a avaliação seriam condições necessárias à formação da consciência política.

Stufflebeam formulou também algumas críticas às propostas de Scriven. Ele vai discutir a temática da avaliação considerando o processo em seu todo, desde o contexto de origem ao produto. Tendo em vista que os objetivos nunca estariam inteiramente concluídos, propôs uma avaliação orientada para o aperfeiçoamento, ou seja, a serviço da constante reestruturação do programa.

De acordo com Vianna, o envolvimento deste estudioso com a avaliação foi ocasional, tendo ocorrido a partir do contato que travou com os testes objetivos (do modelo tyleriano), recomendados pelo governo estadunidense. Estes testes foram considerados por Stufflebeam insuficientes quando o objetivo era o aperfeiçoamento dos programas de avaliação.

De acordo com Silva, Stufflebeam desenvolveu sua perspectiva a partir da tentativa de responder a cinco questões relacionadas à definição de orientações metodológicas, à tomada de decisões pertinentes às transformações que se pretende alcançar, a valores que servem de referência ao processo de tomada de decisão, ao

reconhecimento de que níveis díspares precisam de diferentes atuações e ao desenho investigativo cuja intenção seria conseguir identificar os níveis diferenciados existentes e o quanto se precisava de diretrizes e soluções específicas.

A busca de respostas a essas questões levou Stufflebeam e Shinkfiel a proporem um conceito de avaliação nos seguintes termos:

La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil e descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el responsabilidad y promover la compresión de los fenómenos implicados (STUFFLEBEAM; SHINKFIEL, *apud* SILVA, 2007, p.148).

Esta concepção de avaliação ofereceu as bases para o modelo denominado CIPP (Concepção, Insumo, Processo e Produto), um modelo que englobava o planejamento, a estruturação, a implementação e a reciclagem das decisões, o qual exigia uma investigação continuada, apoiada nas cinco questões básicas de sua teoria.

Envolvia ainda a avaliação de contexto, proposta com a qual Stufflebeam pretendia compreender o ambiente no qual está inserido o grupo a que se destina uma determinada proposta pedagógica, o que, conseqüentemente, iria afetar a avaliação no seu conjunto. A avaliação estaria assim associada a como o planejamento se estruturaria para compatibilizar-se com as demandas de cada grupo. Nesse sentido, para dar conta de sua proposta central, com a avaliação de contexto se buscaria responder a alguns questionamentos, tais como:

1. Quais são as carências de um ambiente ou contexto que não são supridas em uma instituição?
2. Quais são as ações a serem mobilizadas para vencer essas necessidades?
3. Quais são as ações que devem receber apoio específico da comunidade?
4. Qual é o conjunto de ações que possui uma maior chance de concretização?

De acordo com Leimig (2012), esses questionamentos são inspirados em quatro objetivos: definir e descrever o ambiente onde ocorrerão as mudanças; identificar as necessidades e recursos disponíveis; detectar as causas das necessidades e prever as deficiências futuras.

Sendo assim, Stufflebeam acreditava não ser possível suprir as deficiências decorrentes de avaliações inspiradas na teoria de Tyler, segundo a qual o programa era o centro da questão. A avaliação estava limitada a sua etapa final, além de não considerar as especificidades de cada momento, que se pensava ser acessível a todos.

Como mencionamos, a avaliação acabava silenciando sobre aspectos importantes das vivências na escola e relacionados à escola. Por outro lado, não considerava a autoavaliação, que já havia sido, aliás, proposta por Scriven, e assim excluía os sujeitos da participação no processo transformador da educação.

Ao longo dos quase vinte anos de desenvolvimento do conceito de avaliação, bem como de suas práticas, podemos observar que, desde Ralph Tyler, a sistematização das propostas avaliativas ocorre para atender a uma demanda político social.

Quando Tyler publicou seu mais famoso livro, *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, nos anos de 1930, o autor o produzia em um cenário do entre guerras, no auge da crise financeira nos Estados Unidos, iniciada com a quebra da bolsa de valores em 1929. Era um contexto de crise, no qual despontava a necessidade de melhoria na formação dos jovens estadunidenses para o trabalho. Esses elementos de contexto explicam, talvez, o fato de a avaliação ser concebida conforme uma visão conservadora de educação e firmar-se a partir de uma perspectiva, ao mesmo tempo, estruturadora do currículo e verificadora do logro de objetivos propostos por este artefato norteador da prática pedagógica docente.

Apesar de inovadora, para sua época, as ideias propostas por Tyler foram, posteriormente, criticadas por autores, como Lee Cronbach, que vão colocar a necessidade de não se fazer uma avaliação voltada apenas para verificação de aspectos específicos do currículo, porque assim se podia marginalizar outros, a exemplo dos conhecimentos prévios e da influência da escola e do meio em que viviam os alunos. A avaliação, nessa perspectiva, realizada para que se faça a averiguação de se os alunos alcançaram ou não os objetivos propostos, ao fim de determinado período, deixava outras aprendizagens fora da análise.

Desta forma, Cronbach, consciente desses limites, argumentou em favor da ideia de que estando os seres humanos expostos a diversas influências, não poderiam ser avaliados apenas a partir de determinados objetivos, nem o currículo, pois o

espaço no qual esses objetivos se inseriam, poderia ser concebido como algo acabado em si. Nesse contexto, a avaliação não apenas observaria outros aspectos influenciadores, como também exerceria um papel importante para reestruturação do currículo tantas vezes quantas fossem necessárias.

Assim, considerando os múltiplos aspectos influenciadores para se alcançar uma observação relevante, seria necessário recorrer ao concurso de vários olhares, uma vez que, como já dito, para Lee Cronbach, uma única pessoa nunca estaria totalmente capacitada para realizar uma avaliação o mais completa possível, sendo preciso, repetimos, recorrer a uma observação sob várias perspectivas (várias pessoas) para o mesmo objeto avaliado.

Na trilha do que argumentava Cronbach, Scriven propôs uma avaliação livre dos objetivos. Com isso ele não excluía a existência de um currículo e seus objetivos, mas alertava para o fato da avaliação não ficar totalmente presa a eles e que estes deviam ser reconstruídos ou construídos novos à medida que fosse necessário.

É com ele que surge a perspectiva formativa da avaliação que abordaremos melhor no próximo tópico. Para Scriven, a avaliação é formativa quando se distribui, temporalmente, por todo o processo, desde a construção do programa até o momento da promoção dos alunos a um próximo programa, passando por todo o percurso deste. Essa disposição longitudinal da avaliação teria como benefício a promoção de transformações necessárias no currículo, ocorridas com base nas avaliações realizadas.

De acordo com Daniel Stufflebeam, que foi contemporâneo de Cronbach e Scriven, a avaliação seria desenvolvida em sintonia com as necessidades de cada grupo. Dessa forma, acreditava complementar lacunas presentes nas ideias de Tyler. Ideias que, como dissemos, focavam os objetivos do currículo e dispunha a avaliação como etapa final.

Diferentemente, Stufflebeam vai pôr em evidência as necessidades dos alunos, antes consideradas como partes menos importantes, no processo avaliativo e a avaliação como ponto primordial no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Partindo da apresentação desses teóricos, buscamos explicitar o processo de desenvolvimento das ideias a respeito da avaliação e de como se constituiu uma base

a partir das quais outros estudiosos da avaliação a trataram, desta feita, numa perspectiva formativa reguladora.

2.2 A perspectiva formativa reguladora da avaliação da aprendizagem

Na seção anterior introduzimos um pouco da construção da avaliação como do campo teórico e a contribuição dos seus precursores, principalmente a partir do momento em que o tema passou a se constituir como área de estudo e ganhou importância no campo da educação, desde as primeiras décadas do século XX, passando pela década de 60 desse mesmo século.

A partir daqui nos ateremos mais à perspectiva formativa da avaliação, com base no que coloca Vianna (1989) a respeito das ideias de Michael Scriven, assim como em textos do próprio pesquisador norte americano. Este que foi o responsável por introduzir, em 1967, a concepção formativa em relação ao currículo. A avaliação formativa supunha um processo de fornecimento de informações sobre o grupo e seus indivíduos que seriam utilizadas para a melhoria de programas.

Scriven vislumbrava uma ação abrangente e uma presença diversificada da avaliação em variados setores da vida social, percepção que sugere suas várias aplicações e possibilidades, de modo que, se é levado a acreditar num lugar grandioso a partir do qual seria possível avaliar quase tudo.

[...] a avaliação abarca um território enormemente extenso, já que engloba uma porção substancial do discurso de todos os dias, dedicado a propor, atacar, defender posições avaliativas de produtos, equipes de futebol, comportamento humano, aquecimento global e quase tudo o mais. (SCRIVEN, 2007, p. 20)

Mais adiante, o autor define avaliação como “processo de determinar mérito, valor, ou significado; uma avaliação é produto desse processo” (2007, p. 1). Dessa perspectiva, enquanto processo, a avaliação possui quatro passos fundamentais: estabelecer critérios de mérito; construir padrões de comparação; medir o desempenho e compará-lo com os padrões; integrar os dados num juízo sobre o mérito ou valor.

É observável que os passos estabelecidos por Scriven estavam no cerne de vários princípios avaliativos, entretanto o que diferencia as suas proposições das

colocadas por outros teóricos que o antecedem e alguns contemporâneos é o fato dele entender essas etapas de maneira processual. Entendemos, portanto, que todos os dados obtidos pela avaliação servem como base para a formação e reestruturação dos objetivos, ou seja, os objetivos não são entes fixos, porque eles não estão acabados em si mesmos, podendo ser reelaborados, conforme as indicações do processo avaliativo.

Ao propor essa perspectiva, o referido pesquisador diferencia-se de Tyler, tendo em vista se preocupar, no processo avaliativo, com questões que envolvem os participantes do processo. Ademais, vai propor uma perspectiva formativa de avaliação livre de objetivos, por considerar que a ênfase excessiva nos objetivos de um programa limitaria a visão do avaliador externo⁹.

Esta proposição ficará ainda mais clara quando, ao rebater algumas críticas à avaliação livre dos objetivos, até mesmo de Daniel Stufflebeam, o autor afirma que isto não significava a não existência de objetivos nas propostas elaboradas, mas sim que estes não deveriam ser o foco, além de defender que os avaliadores externos não deveriam ter acesso a estes objetivos para não serem influenciados por suas lentes limitadoras na condução do processo avaliativo.

De acordo com Michael Scriven, a avaliação assumiria atributos que a tornam formativa, e seria formativa não apenas quando os dados obtidos por meio da aplicação de instrumentos avaliativos são quantificáveis, mas principalmente quando esses dados são utilizados para formar e reformar os objetivos básicos propostos para o grupo. A avaliação formativa encaminharia ainda o avaliando a identificar e tomar consciência do nível de desempenho que alcançou, ademais, haveria a possibilidade de evolução a um nível que lhe assegure uma avaliação final positiva. Conseqüentemente, ela teria a virtude de encaminhar, não apenas o aluno, mas os avaliadores à obtenção de resultados favoráveis.

Apesar de termos uma quantidade significativa de autores que tratam da avaliação na perspectiva formativa e formativa reguladora, elencamos alguns que se atêm mais a visão formativa reguladora da avaliação, por acreditar que estes nos dão elementos de análise suficientes das bases empíricas organizadas por nossos

⁹ São avaliadores contratados que não necessariamente estariam envolvidos na condução e execução das atividades de um programa, que auxiliariam no processo avaliativo, obtendo novas percepções dos progressos ou não dos avaliados. Eles não teriam acesso aos objetivos para não serem influenciados. Desta forma, Scriven acreditava que os resultados assim obtidos seriam os mais "puros" possíveis.

estudos. Destacamos dentre esses Heraldo Marelim Vianna (2000), Philippe Perrenoud (1999), Charles Hadji (2001), Jussara Hoffmann (2010), Janssen Felipe da Silva (2007), entre outros.

De acordo com Charles Hadji (2001), desde que as primeiras sistematizações a respeito da avaliação foram realizadas, a comunidade educativa desejava uma avaliação capaz de regular as aprendizagens, que conseguisse orientar o aluno na verificação e análise de suas dificuldades, bem como na operacionalização de procedimentos que lhe permitissem progredir. Sendo assim, aquilo que todos os que estudavam e estudam avaliação fazem até então, dizia Hadji, era/é regular as aprendizagens. Uns, atendendo-se a conceitos da educação tradicional, outros, numa perspectiva construtivista. O fato é que, ambos teriam por intuito a regulação.

Para Hadji, todo procedimento avaliativo é visto a partir de três “fatos” em que:

A avaliação é sempre algo diferente de uma pura e simples medida científica, que o ato de avaliar é um ato de confronto e correlação e que em grande parte implica arranjos e é fruto de negociações (HADJI, 2001, p.11, grifos meus)

Quando Hadji valoriza as questões políticas (confronto entre sujeitos, correlação de forças, arranjos e negociação entre os mesmos) que envolvem a avaliação ao ponto de defender que, sem elas, a avaliação não ocorreria ou ocorreria de maneira lacunar, ele está buscando romper com uma perspectiva tradicional, como a formulada por Tyler.

Quem avalia, segundo Hadji, desencadearia comportamentos a observar, interpretaria esses comportamentos, comunicaria os resultados da análise e remediaria os erros e as dificuldades analisadas. Nesse sentido, o erro não seria concebido como algo a ser reprimido, mas sim a ser utilizado como ferramenta de informação tanto para o aluno quanto para o professor, para que se busque conhecê-lo e, assim, supera-lo. Ele seria útil também na reformulação dos mecanismos utilizados para desencadear comportamentos, a exemplo da maneira como é estruturada a aula para o ensino de determinado conteúdo e para avaliar as aprendizagens dos alunos.

Hadji afirma que defender a avaliação numa perspectiva formativa não significa negar a objetividade da avaliação quantitativa. Não ocorre de recusá-la,

mas sim de dar a quantificação uma utilização diferenciada, pela qual ela poderia fazer parte como procedimento complementar ao processo avaliativo.

Portanto, Hadji nos diz que os resultados de uma avaliação quantitativa podem produzir duas possibilidades, a depender do avaliador. Uma seria a construção de *rankings* que serviriam para classificar os alunos a partir do seu desempenho e outra, com a qual se constroem juízos de valor com a finalidade de promover o ajustamento pedagógico que auxiliaria professores e alunos a melhor enxergarem o percurso formativo, por conseguinte, seus acertos e erros.

O que torna avaliação formativa é a intenção dominante do avaliador, que se expressaria no que ele faz dos resultados da avaliação. Dessa forma, realizar uma avaliação onde a quantificação ocorra não constitui necessariamente um problema, mas sim o que o avaliador vai fazer desses resultados.

Hadji chama de “utopia promissora” a avaliação formativa. Para ele:

Toda avaliação tem - ou deveria ter, em um contexto pedagógico – uma dimensão prognóstica, no sentido de que conduz – ou deveria conduzir – a um melhor ajuste ensino/aprendizagem. Poderia – deveria - tratar-se de adaptar melhor o conteúdo e as formas de ensino às características dos alunos reveladas pela avaliação (pedagogia diferenciada). (HADJI, 2001, p.20, grifos meus)

Segundo Hadji, o contexto pedagógico estaria associado à compreensão das dimensões que envolvem e que, em suas palavras, conduzem ou deveriam conduzir o processo de ensino e de aprendizagem. Seria possível, a partir disso, construir o currículo, planejar aulas, entre outras ações que envolvem a prática pedagógica, tal como a avaliação numa visão de ajustamento pedagógico do processo de ensino e aprendizagem.

Três são as características da avaliação formativa colocadas por Hadji: a avaliação formativa é uma avaliação informativa, a avaliação formativa informa a dois sujeitos e, como terceira característica, à função reguladora acrescenta-se a função corretiva. Essas três características são complementares entre si.

A avaliação é informativa por auxiliar os sujeitos, aluno e professor, na compreensão do que eles conseguiram aprender e/ou ensinar ao longo do processo a partir de erros e acertos, colaborando para a regulação das aprendizagens e do ensino. Assim, a avaliação consegue cumprir uma de suas pretensões, a de modificar,

quando necessário, seu instrumento pedagógico com o objetivo de obter melhores efeitos.

É possível perceber, assim, que essa perspectiva da avaliação não a reduz a uma estrutura científica, visto que vai bem além da tentativa de descrever rigorosamente como devem ser realizadas as ações pedagógicas. Hadji afirma que não há um conceito concluído e fechado para a avaliação formativa, dado que ela está diretamente associada à intenção do avaliador, a quem cabe escolher os procedimentos avaliativos e didáticos e afirmar sua intenção para com os resultados obtidos.

Outro aspecto recorrente nas ideias de avaliação de Hadji é a dimensão reguladora, claramente embasada em Philippe Perrenoud, autor de cujos textos aparecem citados em várias passagens. Assim sendo, nos utilizaremos tanto de Perrenoud (1999), quanto de Jussara Hoffman (2010; 2014) para tratarmos sobre esta questão.

Perrenoud concebe a perspectiva reguladora em associação à avaliação formativa, sendo esta entendida como uma peça essencial da pedagogia diferenciada. Destaca que, a partir dos anos 60, a avaliação formativa se tornava um instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções pedagógicas e das situações didáticas (PERRENOUD, 1999, p.14).

Por esse ângulo, a avaliação só assume sentido regulatório onde há estratégias pedagógicas de luta contra o fracasso escolar. Pois, para Perrenoud, a intenção da avaliação não pode estar na regulação para hierarquizar os alunos, mas sim para ajuda-los, assim como aos professores, a entender e perceber as dificuldades da aprendizagem e do ensino, do mesmo modo que os êxitos no desenvolvimento de propostas pedagógicas.

Nesse sentido, a avaliação seria uma atividade pedagógica suplementar que obrigaria o professor a lidar com o erro, segundo duas possibilidades, a formação regulatória e a hierarquização seletiva. De um lado, como aspecto da reorganização de estratégias de ensino e aprendizagem e, de outro, como mecanismo de regulação numa proposta hierarquizadora e seletiva. Isto acabaria tornando as escolhas sobre qual ação avaliativa adotar tarefa trabalhosa e pouco atraente aos professores que tenderiam ao que consideram mais fácil.

A partir do olhar formativo regulador da avaliação, Perrenoud afirma que, enquanto não tivermos a intenção de avaliar resultados eficazes, sempre irão existir divergências entre a lógica formativa e a lógica seletiva.

Para Jussara Hoffmann, por sua parte, avaliar é, por essência, o ato de valorar, isto é, de atribuir valor a algo, um objetivo, um fenômeno ou situação, podendo a qualidade do objeto avaliado ser positiva ou negativa para aquele que avalia (HOFFMANN, 2010, p.47). Dessa forma, para que cada professor defina os parâmetros de avaliação, seria necessário refletir acerca das várias dimensões da prática pedagógica de cada uma das áreas de conhecimento. Com base na identificação das necessidades de aprendizagem, define-se a avaliação mais pertinente a cada caso, ou seja, com base em tais cenários, desenvolve-se o processo avaliativo e assim cenários educativos se transformam no próprio cenário avaliativo.

Podendo ser diretivo ou limitador, o cenário educativo, de acordo com Hoffmann e Perrenoud, é um importante fator para se desenvolver uma avaliação das aprendizagens que seja significativa e consiga responder pelo desenvolvimento pleno do aluno. Nesse sentido, a avaliação é formativa reguladora por ser ela também mediadora no cenário educativo. A ideia de mediação em Hoffman significa:

Ação, movimento, provocação, a busca de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa, professores e alunos buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, (re)organizando-as, transformando-as (HOFFMANN, 2014, p.86).

Percebemos convergência entre o que colocam autores como Hadji, Perrenoud e Hoffmann, quando defendem a perspectiva formativa da avaliação e destacam a intenção de não praticá-la numa perspectiva punitiva, segregando os “bons” dos ditos “ruins”, mas sim de compreender qual a necessidade dos alunos, em cada uma das áreas de conhecimento. Percebemos convergência ainda na intenção de fazer com que alunos e professores consigam associar a avaliação a algo intrínseco à dinâmica do ensino e da aprendizagem, nem que se pense nela como algo em separado dos processos de planejamento e de ensino.

No que concerne ainda à perspectiva da avaliação formativa reguladora, para Janssen Silva:

Avaliação formativo-reguladora é um mecanismo integrativo e regulador da prática docente e das aprendizagens, ocupando o lugar

mediador na ação educativa, sendo fonte de informações descritivas e interpretativas dos percursos dos conteúdos de aprendizagens, dos aprendentes e das situações didáticas e da relação entre ambos. (SILVA, 2006, p.58, grifos meus)

Ao apresentar esta formulação, Janssen Silva aproxima-se de Hoffman, Hadji e Perrenoud, por acreditar que a avaliação integra os sujeitos do processo educativo, ao mesmo tempo em que regula suas práticas através do tratamento dado aos erros e acertos observados nos resultados da avaliação.

Nessa acepção, a avaliação é fonte de informação sobre práticas discentes e docentes a serem descritas e interpretadas e, como já colocado por Hadji, servir como base para estruturação e reestruturação de seus conteúdos e outros aspectos que permeiam toda prática pedagógica (BATISTA NETO; SANTIAGO, 2007).

A avaliação é útil à prática docente por contribuir para a reflexão e planejamento da prática pedagógica. Este conceito torna-se relevante por conseguir equilibrar os pontos chave das perspectivas acerca da avaliação e nos ajuda a pensar melhor sobre a função de mediação na educação.

Não há um consenso acerca do entendimento do que seja avaliação educacional do ensino e da aprendizagem e menos ainda de sua prática. Desta forma, entendemos a partir do que foi apresentado até aqui, que discutir avaliação do ensino e da aprendizagem é, inevitavelmente, refletir acerca de sua função social na educação escolar, inserida numa sociedade, cujas bases não estão estruturadas pela igualdade, inclusão e humanização.

Janssen Silva retoma o que coloca Perrenoud e, refletindo sobre o que tem sido a educação escolar em nossa sociedade nos tempos que correm, destaca as funções normativa e seletiva da avaliação e de como estas acabam condenando os alunos à repetência ou permitindo que avancem para o nível seguinte sem ter conseguido ter acesso aos conhecimentos básicos do ano anterior.

De acordo com Janssen Silva e Teresa Esteban (2001), superar uma visão e prática classificatórias, baseadas na homogeneidade escolar (que não existe) requer refletir e ressignificar nossas concepções avaliativas e suas características. Janssen Silva (2006) vai recorrer também a Hoffman quando afirma que a avaliação da aprendizagem é uma constante articulação entre agir e pensar as intenções da avaliação para com a escola.

Nesse sentido, vai nos dizer que:

A avaliação formativa reguladora é um processo sistemático e intencional de acompanhamento da relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem, para compreender as necessidades dos aprendentes com a preocupação de dar ao professor as informações para criar e recriar situações didáticas provocadoras de aprendizagem (SILVA, 2003, p.60).

Compreendemos assim que adotar, para fins dessa pesquisa, um conceito específico de avaliação não é a intenção, uma vez que nossos estudos têm a intenção de analisar as concepções e práticas avaliativas de professores de História de Escola de Referência em Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e de escola regular desta mesma rede de ensino.

Entretanto é importante deixarmos claro que a perspectiva formativa reguladora da avaliação é interessante por nos apresentar um olhar mais adequado ao que acreditamos ser a maneira apropriada e pedagogicamente ajustada para se lidar com o processo avaliativo na prática docente. Nesse sentido, a perspectiva formativa reguladora será utilizada como lente para a leitura das práticas avaliativas dos sujeitos observados.

É importante ainda entendermos como se deu o desenvolvimento dos estudos a respeito da avaliação para podermos compreender por qual perspectiva se orientam os sujeitos participantes da pesquisa. Uma vez que nossa intenção não é definir qual seria a avaliação ideal, por não se pretender caminhar em direção de uma ideia fechada, mas sim de nos munir de referencial teórico necessário que nos possibilite identificar e compreender em qual destas está ou estão os professores observados, tendo em vista construir respostas aos objetivos da pesquisa.

2.3 A avaliação em sua perspectiva legal

Com esta seção, pretendemos formular questões a respeito da avaliação nos principais documentos reguladores da educação no Brasil e em Pernambuco. Nesse sentido, iremos abordar no plano nacional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais de História e, no plano estadual, os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco para História, além

de outros documentos oficiais que versam sobre a avaliação com foco no Ensino Médio e nas Escolas de Referência.

Iniciamos a apresentação acerca dos aspectos normativos reguladores a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, lei que dá sustentação e delimita, como o próprio nome indica, diretrizes e princípios gerais para os demais documentos que aqui serão abordados. Ao fazermos a leitura do texto da LDB, observamos que o primeiro momento em que este documento menciona a palavra avaliação, no sentido de ação avaliativa, é em seu Artigo 8º (que trata das incumbências da União), Inciso 6º, o qual estabelece ser função do Estado assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis de educação.

Outro ponto importante a respeito da avaliação é encontrado no Artigo 24 do Capítulo II (da Educação Básica) da LDB em vigor, no qual são fixadas as regras comuns para a educação básica, para os ensinos fundamental e médio (BRASIL, 1996). Em seu Inciso 5º, é formulado um entendimento do que seja a verificação do rendimento escolar e seus critérios, que estão distribuídos em cinco alíneas.

São elas:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 2017, grifos meus)

Percebemos que estes incisos tratam dos critérios gerais e de como as instituições devem se organizar nesses quesitos da avaliação. A alínea 'a' menciona uma avaliação qualitativa em detrimento da quantitativa. Neste aspecto entendemos que este documento norteador já se organiza em sincronia com o que nos apresentam os autores da perspectiva formativa. O que nos remete ao que foi tratado no tópico anterior sobre a perspectiva formativa da avaliação e, em especial, para o que coloca Perrenoud (Op. Cit.) quando nos fala sobre o fato de que uma avaliação

exclusivamente quantitativa tende a ser excludente. Assim, dando a entender que a avaliação não é o ponto final do ensino e sim um dos ângulos do processo de ensino e aprendizado.

As alíneas “b” e “c” dão conta de duas situações distintas, relativas aos alunos/as que estejam em distorção idade e ano escolar, ademais aos alunos/as que apresentem um aproveitamento muito superior à média de seus pares. No primeiro caso, os sistemas estão autorizados a organizar ações que possibilitem aos alunos/as com várias reprovações avançarem até que recuperem, tendo cumprido estudos de forma mais abreviada, uma posição de compatibilidade entre idade e ano escolar (princípio da aceleração de estudos). Autoriza ainda que avancem em “cursos e séries”, após verificação da aprendizagem, os alunos/as que demonstrem um aproveitamento bem acima da média.

Na alínea “e”, define-se a preferência pela recuperação paralela como possibilidade dos alunos/as recuperarem déficits de aprendizagens e determina que os estabelecimentos escolares prevejam tal dispositivo em seus regimentos internos. Neste contexto, a avaliação seria um aspecto constante do processo de ensino e aprendizagem.

Outro artigo específico sobre as questões avaliativas, desta feita para o Ensino Médio, é o Artigo 35, § 8º:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.
(BRASIL, 2017)

Este parágrafo trata da seleção de conteúdos, da adoção de metodologias de ensino, assim como uma avaliação que estimule a iniciativa dos estudantes. Constatamos que é nesse inciso que o Estado aponta na direção de colocar o aluno no centro do processo avaliativo, o que é inovador em matéria de legislação educacional, em virtude de estarmos falando de uma sociedade que estava se livrando das heranças deixadas pelos governos militares.

É importante ressaltar também que a primeira versão da LDB de 1996 trazia ainda um terceiro parágrafo para este artigo que colocava como aspecto avaliativo a importância do domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, necessários ao exercício da cidadania. Observamos a partir desta retirada uma perda não apenas para estas matérias, mas também para História que também dialoga com estas para a construção de seus conhecimentos. Em contrapartida, foram deixados os dois primeiros parágrafos que ratificam os interesses dos que reformularam a lei. Aspectos que colocam as Ciências Humanas a margem do processo de ensino.

É fato que a Lei de Diretrizes e Bases trata de aspectos que servem de balizamento para as práticas da avaliação, questões diversas que vão da recuperação, da aprovação de um ano para outro, por exemplo. Como Lei Complementar à Constituição, a LDB cumpre seu papel ao não descer a detalhes conceituais,

Desta forma, os documentos a seguir analisados regulamentam questões já mencionadas na LDB e, dada sua natureza discursiva, adicionam algumas reflexões que ajudam os professores e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem a lidar com situações do dia a dia docente, como a avaliação.

De antemão, adiantamos que, apesar da tentativa de se apresentarem como documentos que queiram aparar algumas arestas existentes nos modelos de educação propostos anteriormente a estas publicações, isso não significa que tenham de fato conseguido implantar as inovações previstas em seus textos.

Outros pontos a serem analisados encontram-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram publicados em 1999 e têm como um de seus intuitos o detalhamento de alguns aspectos relativos ao currículo, tratados de maneira mais ampla na Lei de Diretrizes e Bases. Em virtude do escopo da pesquisa, focaremos nas passagens que seguem, além de algumas considerações a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM).

Assim como é colocado na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História do Ensino Fundamental, os PCN para o Ensino Médio descrevem a trajetória do ensino de História e das demais ciências humanas, situando-as entre os séculos XIX e XX, a fim de contextualizar as propostas do documento.

Para tal, vai buscar apoio em vários teóricos do campo da História, Sociologia, Antropologia, Filosofia e Geografia para fundamentar uma análise pela qual se destaca que, atualmente, estamos vivenciando um período em que as ciências humanas não visariam mais um estudo centrado nos grandes marcos nacionais ou mundiais e sim prezariam bem mais por uma perspectiva onde o indivíduo é sujeito social e como tal deve ser percebido.

No que tange à disciplina de História, os PCNEM vão discutir a importância do ensino dessa disciplina para a construção social do indivíduo.

Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a LDB –, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de autoconstrução e autorreconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. Na perspectiva formativa, isso não implica negar a individualidade, mas combater os excessos do individualismo. (BRASIL, 1999, p.12)

É possível compreender, a partir desta citação que a perspectiva contextualizada e articulada entre o nacional e o global, e a individualidade são noções fundamentais para justificar o estudo da História no Ensino Médio.

Traz também ao longo do tópico “Porque ensinar História, o que ensinar e como ensinar”, itens que reafirmam o que já havia sido apresentado na introdução deste mesmo documento e que nos diz sobre a importância das ciências humanas estudarem novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”.

Já no que diz respeito à avaliação, o texto é incompleto ao não contemplar os vários elementos que podem orientar uma prática de avaliação, referindo-se tão somente às competências e habilidades a serem desenvolvidas, mostrando um possível caminho de como estes alunos poderiam ser avaliados.

Não obstante, a partir da explicitação de competências e habilidades, podemos ter parâmetros do que se espera dos alunos/as ao serem avaliados, uma vez que tais parâmetros permitem orientar os professores a saberem se seus

alunos/as estão conseguindo desenvolvê-las ou não, além de oferecer a esses mesmos professores suporte em seus planejamentos de aulas e avaliações.

Os PCNEM pontuam as competências e habilidades a serem construídas e os três eixos temáticos que as organizam: *representações e comunicações*; *investigação e compreensão* e *contextualização sociocultural*. Estes eixos temáticos teriam sido formulados com o objetivo de serem esmiuçados em ações mais específicas, o que constituiria o novo papel desta disciplina, como por exemplo: construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos (do item – investigação e compreensão) (BRASIL, 1999).

Associados aos Parâmetros Curriculares Nacionais foram propostos os Parâmetros Curriculares Nacionais Mais, conhecidos como PCN+, que se constituíram, como o nome sugere, em orientações complementares. A intenção deste documento foi trazer informações adicionais, principalmente com relação às competências específicas a serem formadas por cada disciplina do currículo da educação básica.

Em sua introdução, coloca algo semelhante ao que encontramos nos PCN e PCNEM, quando evoca, por exemplo, a necessidade do ensino de História e explicita as mudanças acontecidas nas concepções deste campo de estudo ao longo dos últimos anos. Para apontar essas mudanças, são evocados conceitos de autores como Hobsbawn, Braudel, Calazans que apontam questões relativas a conceitos estruturadores da disciplina, tais como “tempo histórico” e “memória”. As ideias desses autores estão presentes também em citações sobre esses mesmos conceitos nos PCN de História.

Os PCN+ trazem orientações adicionais e específicas, e teriam a finalidade de desenvolver melhor o que propõem os Parâmetros Curriculares de História, no que se refere às três temáticas colocadas: representações e comunicações; investigação e compreensão e contextualização sociocultural. Segundo consta, à época, os textos dos PCN foram considerados difíceis de serem compreendidos pelos professores e, portanto, de organizar os programas das disciplinas e situações de ensino e aprendizagem. Os PCN+ seriam assim uma forma de tradução, numa linguagem mais

simples, dos PCN. Na prática, teriam se transformado em sugestões metodológicas para o cotidiano da sala de aula em cada disciplina do currículo

Um diferencial desse texto é a apresentação de possibilidades de organização programática em quatro eixos temáticos: cidadania – diferenças e desigualdades; cultura e trabalho; transporte e comunicação no caminho da globalização e nações e nacionalismo. Estes eixos são divididos em temas e subtemas e, de acordo com as orientações, são organizados em torno da problematização de aspectos da existência social, envolvendo conceitos estruturadores e outros conceitos que os alunos deverão construir ao longo do processo de ensino, ou de questões importantes para a sociedade em que vivemos.

Contudo, é importante observar que não há menção a orientações específicas a respeito da avaliação da aprendizagem, mas apenas propostas de ensino para os estados e municípios, pautadas, principalmente, nas questões de cidadania, nacionalidade e trabalho.

É interessante compreendermos que, ao mesmo tempo que teríamos uma perspectiva inovadora, na qual grupos étnico raciais, antes menosprezados, passariam a ser contemplados com possibilidade de estudos sobre sua história e sua cultura em sala de aula; também teríamos alguns impasses relacionados aos direcionamentos propostos aos currículos de História, quando observamos, por exemplo, a questão do trabalho como aspecto de alta relevância (uma educação para o trabalho) e a individualidade dos sujeitos como algo não totalmente inserida nesses documentos.

Desta forma, tanto os PCN quanto os PCN + (ou as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais) estariam distantes de serem documentos completos quanto a sua abrangência. Mas, não podemos negar as mudanças que esses textos sinalizam, como por exemplo, a inserção de um ensino de História que contemple povos (indígenas, africanos e seus descendentes) anteriormente excluídos do contexto histórico e apresentados como passivos da ocupação europeia.

Em continuidade, trataremos das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), estas publicadas pelo Ministério de Educação, em 2006, com a intenção de contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. De acordo com esse documento, “a qualidade da escola é condição de inclusão e democratização das oportunidades no Brasil” (OCEM, 2006, p. 5).

Já na apresentação do texto é feita uma advertência: a publicação não é para ser tomada como “um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado” (BRASIL, 2006, p. 6).

Mostra também que outro ganho importante para o Ensino Médio foi a institucionalização do Ensino Médio integrado à educação profissional, o que nos faz perceber a importância que esse documento atribui à formação dos estudantes jovens principalmente para o mercado trabalho, visto que este ponto de vista é frequentemente repetido ao longo de todos os textos citados. Este mesmo posicionamento pode ser encontrado nos parâmetros curriculares do estado de Pernambuco para o ensino médio, que analisaremos posteriormente.

Com uma citação de Marc Bloch, datada de 1943, em que um garoto pergunta ao seu pai para que ‘serve’ a História, inicia-se a introdução dos parâmetros específicos de História presentes nas OCEM. É com essa fala que o texto mostra como os estudantes ainda permanecem presos a uma percepção pela qual não se entende a ‘serventia’ da História. Contudo, de acordo com o texto, como essa questão é complexa, seria possível fazer com que os alunos compreendessem a “utilidade” e a existência da História em suas vidas cotidianas.

Assim, o documento justifica a importância do ensino de História para os jovens, explicita também o valor da interdisciplinaridade e quando esta deve ser utilizada. Apoiadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) discutem a relação entre a teoria e prática. Nesse sentido, em seu Artigo 9º, Inciso II da resolução CEB nº3/1998, afirmam que: “A relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania” (BRASIL, 1998).

A questão da avaliação da aprendizagem também não é tratada em específico nas OCEM. O que encontramos são especificações, organizadas em um quadro, no qual é apresentada a articulação entre conceitos básicos de História, as habilidades para o trabalho com a História e a elaboração e condução das atividades didáticas. Os itens mencionados estão dispostos em colunas, com especificações relacionadas a cada conceito básico de História, dentre eles estão “trabalho”, “poder”, “tempo”, “sujeito histórico”, entre outros.

Na coluna relativa às habilidades, percebemos aspectos que sugerem o que seria avaliado num aluno quando estivesse desenvolvendo alguma atividade referente ao tema cultura, por exemplo.

Quadro 1: Articulação entre conceitos, habilidades, atividades didáticas

Conceitos básicos da História	Habilidades para o trabalho com a História	Elaboração e condução das atividades didáticas
Processo histórico	<ul style="list-style-type: none"> • Problematicar a vida social, o passado e o presente, na dimensão individual e social. • Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos. 	<ul style="list-style-type: none"> • que é necessário evitar a simples memorização e repetição de definições;
Tempo	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que as formas de medir o tempo são produtos culturais resultantes das necessidades de sociedades diversificadas. • Perceber que as temporalidades históricas e as periodizações propostas são criações sociais. • Estar atento às referências temporais (seqüência, simultaneidade, periodização), que permitem ao aluno se situar historicamente e ante as realidades presentes e passadas. • Estabelecer relações entre as dinâmicas temporais: continuidade-ruptura, permanências-mudanças, sucessão-simultaneidade, antes-ago-ra-depois. • Perceber que os ritmos e as durações do tempo são resultantes de fenômenos sociais e de construções culturais. • Evitar anacronismos ao não atribuir valores da sociedade presente a situações históricas diferentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • o uso da memorização associado aos procedimentos de compreensão, análise, síntese, interpretação, criatividade, inventividade, curiosidade, autonomia intelectual; • o cuidado em relacionar, nas atividades, competências gerais e específicas com conceitos estruturadores da História, de forma explícita ou implícita;
Sujeito histórico	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender que a História é construída pelos sujeitos históricos, ressaltando-se: <ul style="list-style-type: none"> – o lugar do indivíduo; – as identidades pessoais e sociais; – que a história se constrói no embate dos agentes sociais, individuais e coletivos; – que as instituições são criações das ações sociais, no decorrer dos tempos, e não adquirem vontade nem ações próprias; – a importância apenas relativa de personalidades históricas que ocuparam lugar mais destacado nos processos históricos. 	

Fonte: Orientações Curriculares para o ensino Médio (BRASIL, 2006, p.83.)

Podemos compreender melhor este ponto se analisarmos o trecho abaixo, em que as habilidades e conhecimentos relativos ao conceito “cultura” estão expostas:

- Compreender a cultura como um conjunto de representações sociais que emerge no cotidiano da vida social e se solidifica nas diversas organizações e instituições da sociedade.
- Perceber que as formações sociais são resultado de várias culturas.
- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.
- Perceber e respeitar as diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes como manifestações culturais por vezes conflitantes. (BRASIL, 2006, p.83).

Podemos reconhecer que ainda não há referência explícita às orientações concernentes à avaliação da aprendizagem, entretanto há direcionamentos pertinentes ao dia a dia docente, na intenção de auxiliá-lo no desenvolvimento do planejamento anual, no seu plano de aula, e, conseqüentemente, na organização do processo avaliativo, em especial no que concerne aos objetivos e conteúdos das aprendizagens a serem alcançadas.

Com a formulação dos objetivos, instituem-se parâmetros a partir dos quais se poderia construir o “edifício” da avaliação, uma vez que os objetivos são e serão sempre os conhecimentos que se quer que o aluno construa, logo, enquanto elemento do planejamento, eles pautam o ensino e a avaliação.

No que se refere à relação entre educação e trabalho, presente em vários documentos curriculares, voltam a apoiar-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que estabelecem como finalidade para esta etapa da educação básica “[...] vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho” (BRASIL, 1998, p. 1).

Percebemos ao longo do texto das OCEM uma intenção em trabalhar com perspectivas históricas atualizadas, no que se refere à questão do sujeito histórico, dos movimentos sociais etnicorraciais, e também no que diz respeito ao intuito de formar um cidadão crítico, assim como uma preocupação mais específica em orientar o professor em sua prática de ensino.

Os documentos curriculares, até aqui apresentados, nos mostram não só o que propõem para o ensino da História, mas também como buscam articular-se entre si e como um parece ter o intuito de complementar o outro em pontos que foram tratados mais superficialmente. Foi possível perceber ainda que, no conjunto, a avaliação não é algo tratado diretamente pelos documentos, apenas é fixado um norte à prática docente, com possibilidades que podem ou não ser seguidas pelos professores.

Apresentados os documentos formulados em nível nacional, passamos a analisar o que dizem os Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco (PEBEPE), com recorte sobre a área de História para o Ensino Médio. Publicado em 2013, durante o governo de Eduardo Campos, este documento serve de base tanto para as escolas estaduais quanto municipais de sistemas que admitam as orientações

estaduais como referência em termos de políticas educacionais. Tem como objetivo geral orientar o processo de ensino e aprendizagem e também as práticas pedagógicas nas salas de aula.

Este documento foi uma construção coletiva de professores da rede estadual, das redes municipais, de universidades públicas do estado de Pernambuco e do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz Fora (CAEd).

Está dividido em quatro tópicos principais: *Reflexões sobre os rumos do ensino de História; Escola, sujeitos e saberes; Ensinar e aprender História e Parâmetros curriculares de História*. É perceptível que a estrutura do documento repensa questões já apresentadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como pelos PCN+ e pelas OCEM.

Para não repetir as reflexões aqui mencionadas quanto aos avanços acontecidos no ensino de História, nos ateremos a pontos diferenciais que estes documentos introduzem. A intenção é apresentar que progressos este documento traz em relação aos anteriormente citados.

A organização dos conteúdos (o que ensinar), os saberes históricos selecionados seguem o que foi sugerido pelos PCN de 1997, que trazem uma estrutura organizada em eixos temáticos, algo que é repetido nos PCN+ e nas OCEM.

A inovação nos parâmetros estaduais de Pernambuco é a inserção de temas, tais como, cultura afro-brasileira e também de referenciais para a Educação de Jovens e Adultos, algo que podemos considerar como um grande ganho, uma vez que os outros documentos não tinham tocado em nenhum desses pontos. Ainda em relação à temática afro-brasileira, esta se deu por conta do Art. 26 da Lei 11.645 de 2008, portanto, realizou-se após a publicação dos parâmetros e/ou orientações aqui mencionados.

O documento “Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco” – História – apresenta uma proposta de organização curricular em núcleos conceituais e temáticos. Os núcleos foram sistematizados de modo a contemplar conceitos e temas relevantes para a formação do pensamento histórico, por meio de um diálogo ativo entre sujeitos, tempos (presente e passado) e espaços (local, regional, nacional, mundial). Em cada um dos núcleos foi delineado um conjunto de expectativas de aprendizagem em História, ou seja, conhecimentos e habilidades que se espera que

os alunos sejam capazes de desenvolver e alcançar, nas diferentes etapas da educação básica.

São três os núcleos conceituais comuns a todas as etapas: sujeito histórico (professores e alunos são concebidos como sujeitos da história e do conhecimento), tempo histórico (tempo histórico é múltiplo e complexo e abrange a várias dimensões) e fontes históricas (são múltiplas as fontes – oral, imagética, arquitetônica, material, escrita).

Os aspectos avaliativos não são descritos de fato, o que não foge ao já mencionado nas observações sobre os demais documentos previamente analisados. Contudo, os PEBEPE expõem, em um quadro composto de três linhas que se distinguem pelo tom de azul, as expectativas de aprendizagem dos alunos, de acordo com o nível.

Podemos observar melhor na imagem a seguir:

Quadro 2: Níveis de gradação do desenvolvimento de cada uma das expectativas de aprendizagem

- a cor azul claro representa o momento em que uma expectativa de aprendizagem começa a ser abordada nas práticas pedagógicas, ainda que de forma não sistemática; significa possibilitar aos estudantes se familiarizarem com conceitos e temas relacionados à História;
- a cor azul celeste indica o momento em que uma expectativa de aprendizagem deve ser objeto de sistematização nas práticas; significa sedimentar conceitos e temas relacionados à História;
- a cor azul escuro indica o momento em que se espera que uma expectativa de aprendizagem seja consolidada, como condição para o prosseguimento, com sucesso, em etapas posteriores de escolarização; significa aprofundar conceitos e temas e expandi-los para novas situações.

Fonte: Parâmetros para Educação Básica do Estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2013, p. 47.)

A partir deste quadro, podemos compreender que existe, nos PEBEPE, uma intenção de fixar critérios avaliativos das aprendizagens que o aluno deve realizar em cada ano específico, como nos mostra o Quadro 3, a seguir:

Quadro 3: Núcleos, expectativas e níveis

NÚCLEOS CONCEITUAIS E TEMÁTICOS	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EF Anos Iniciais					EF Anos Finais				EM		
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	1ª	2ª	3ª
1 SUJEITO HISTÓRICO: IDENTIDADE E DIVERSIDADE	EA1 – Perceber-se como sujeito social construtor da história e do conhecimento, responsável por participar da construção da sociedade.												
	EA2- Posicionar-se diante de acontecimentos da atualidade e acontecimentos de outros tempos históricos e espaços sociais, a partir da interpretação das relações entre eles.												
	EA3 – Compreender as histórias individuais como partes integrantes de histórias coletivas.												
	EA4 – Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos, simultaneamente, como sujeito e como produtor.												
	EA5- Reconhecer as ações cotidianas dos múltiplos sujeitos históricos como constituintes da história de determinada sociedade.												
	EA6- Compreender o caráter histórico e social das ações dos sujeitos nas esferas públicas (Estado, instituições oficiais, guerras civis e entre nações) e privadas do cotidiano (famílias, casas, ruas, festas, alimentação, escolas, fábricas).												

Fonte: (IDEM, p. 48)

O trabalho de selecionar, eleger os conteúdos (o que ensinar), é uma exigência permanente. Um currículo de História é processo e produto de concepções, visões, interpretações, escolhas de pessoas ou de algum grupo em determinados lugares, tempos, circunstâncias, como podemos observar na manutenção e exclusão de parágrafos da LDB referentes à avaliação.

Os conteúdos, os temas e os problemas de ensino de História, quer aqueles selecionados por formuladores das políticas públicas, pesquisadores, autores de livros e materiais da indústria editorial; quer os construídos pelos professores na experiência cotidiana da sala de aula, enquanto constitutivo da dimensão curricular – política e prática, expressam opções, revelam tensões, conflitos, acordos, consensos, aproximações e distanciamentos; enfim, relações de poder.

Com base no que foi colocado até aqui, podemos concluir que o trato com as questões avaliativas é complexo, uma vez que os próprios documentos não apresentam linha ou linhas teóricas avaliativas específicas que possam,

eventualmente, orientar a prática docente na escola. Contudo, fica implícita a intenção de que, assim como as perspectivas do ensino de história vêm se modificando nas últimas décadas (como verificaremos melhor no próximo capítulo) e não mais estão atreladas às ideias de datas e heróis nacionais, as perspectivas avaliativas estariam por se renovar. Entretanto, é nítido que os parâmetros aqui analisados atendem a interesses políticos e, como tal, deixam aspectos relevantes de lado e enaltecem outros.

No que tange à avaliação do ensino e aprendizagem, observamos uma intenção de flexibilidade nas orientações fornecidas por estes documentos. Portanto, trata-se de orientações que devem ser tomadas como base e não como regras rígidas. Observamos ainda a defesa da liberdade de escolha pelo docente em relação a quais temas devem estudar com seus alunos e de que forma trabalha-los.

Ainda que se tenha observado esse avanço, nota-se também que a existência de avaliações em larga escala e de processos seletivos (vestibulares) para o ingresso no ensino superior concorrem para que conteúdos específicos continuem sendo demandados. Esse quadro de contradição, nos leva a questionar: como dar conta da demanda de domínio de conteúdos específicos e da flexibilidade/diversidade no ensino e aprendizagens presentes do dia a dia docente e discente? Essa é uma questão que, certamente, reflete sobre a avaliação das aprendizagens.

Os documentos oficiais mostram quais são as diretrizes para a educação básica. Além de atuar para organizar o funcionamento administrativo da escola, os documentos oficiais têm o papel de direcionar os profissionais da educação para as ações pedagógicas. Entretanto, nos documentos oficiais analisados para este trabalho, são poucas as instruções em relação à avaliação. Acerca disso, Perrenoud (1999) já alertava que imprecisões no processo avaliativo podem ser causadas pela não instrução nos documentos oficiais.

A avaliação teria, assim, a intenção de definir prioridades e melhorias da qualidade de ensino. Tanto na LDB, quanto nos demais documentos contemplados aqui, percebemos não existir menção clara sobre a avaliação como elemento que respalda a punição ou segmentação por conta do aluno não alcançar determinado índice. Percebemos ainda nos documentos a intenção de instituir mecanismos de orientação para tomadas de decisão que possam definir quais as prioridades que

devem direcionar os sistemas de ensino, as escolas, mas também o professor e demais membros da escola a uma qualidade na educação.

Ao confrontarmos o que nos foi apresentado pelos documentos e que nos disseram os teóricos a respeito da avaliação, percebemos que estes andam em direções semelhantes. O exemplo disto é a leitura da Lei de Diretrizes e Bases, em seu Artigo 24, § V, alínea a, que nos adverte para o fato da avaliação de caráter formativo ter predominância na avaliação de caráter somativo: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996). Dessa forma, podemos concluir que todo o processo de ensino e de aprendizagem deve ser avaliado e ter maior peso do que a avaliação que é realizada apenas ao final de um ciclo, por exemplo.

3. PRÁTICA DOCENTE E DE AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A análise de determinada temática reveste-se de maior clareza quando sua abordagem é feita a partir de explicitações de conceitos que lhe dão sustentação, de significados que lhe são atribuídos e, quando possível, de seu contexto de origem, além do conhecimento dos seus principais fundamentos teóricos, objetivando-se, assim, chegar-se com maior propriedade às conclusões pertinentes.

Este capítulo tem a intenção de contemplar questões relacionadas à prática docente no ensino de história, com foco na relação desta prática com a avaliação da aprendizagem, objeto de nossa pesquisa. Para dar conta dessa discussão, faremos uso do que colocam sobre prática docente autores como Paulo Freire (1997), Fátima Fernández (1998), José Carlos Libâneo (1990), Maurice Tardif (2008), Selma Pimenta (1999), entre outros.

Dessa maneira, não apenas abordaremos a temática de nossos estudos, como também analisaremos ideias em uma introdução cujo foco é o ensino de história, apoiadas em teóricos como, Mario Carretero (1997), Selva Guimarães Fonseca (2009, 2012), Circe Bittencourt (2008, 2010) e Kátia Abud (2010).

Ao longo da história da educação brasileira, observa-se a influência de algumas correntes do pensamento pedagógico sobre a avaliação. Entretanto, nessa pesquisa, nos ateremos a três delas, a saber: a corrente *tradicional*, a corrente *tecnicista* e a corrente *crítico-social dos conteúdos*. Optamos pelas referidas tendências por serem as mais citadas nas leituras que embasaram nosso estado do conhecimento. Além do fato de que os conceitos que compõem a perspectiva tecnicista ainda estarem presentes, direta ou indiretamente, em documentos oficiais, subsidiando proposições e práticas pedagógicas.

Nossa justificativa com relação à escolha dessas três linhas também está apoiada no que coloca José Carlos Libâneo em *Democratização da escola pública* (1994), quando nos indica que as posições dos educadores envolvidos no cotidiano da escola pública de hoje podem ser caracterizadas em três grupos: os que continuam atuando dentro de pressupostos da pedagogia liberal, seja de tipo tradicional, seja de tipo renovado-tecnicista; os que continuam sustentando o discurso da escola reprodutora, preferindo a denúncia política ao trabalho pedagógico na escola e os que vêm tentando uma atuação pedagógica crítica, por acreditarem nas possibilidades de se explorar os espaços disponíveis pelas contradições da sociedade de classes.

Na educação brasileira, observa-se a influência de algumas correntes do pensamento pedagógico na organização da prática pedagógica. Entretanto, ao escolhermos estas três, queremos atender a duas demandas. Uma que nos foi evidenciada por pesquisas analisadas durante a construção do mencionado estado do conhecimento e outra observada a partir de informações colhidas durante o período do trabalho de campo. Nesse sentido, cada tópico tem como intenção dar conta de inter cruzar o que é tratado pelos estudiosos da prática docente, ensino de história e a influência dessas ideias sobre as práticas avaliativas.

Compreendemos que a discussão, da forma como a estruturamos, permite um aporte que nos dá subsídios para a análise dos dados obtidos em nossas observações e, dessa forma, transitar por caminhos que nos levem a dar conta do que intencionam nossos objetivos da pesquisa.

3.1 Pedagogia tradicional

No século XIX, a Educação é defendida como um direito de todos os indivíduos, tomados como cidadãos, e um dever do Estado Moderno. Para a efetivação deste direito são criadas escolas, instituições educativas responsáveis pela instrução de crianças e jovens de uma sociedade urbano-industrial que se consolida. Segundo o educador Dermeval Saviani (2000, p.4), o papel dessas instituições é a difusão da instrução e a transmissão dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade.

A função que é atribuída à escola, organiza-se do seguinte modo:

O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que são transmitidos. (SAVIANI, 2000, p.4)

Dessa maneira, podemos entender que o processo educativo tem sua centralidade na figura do professor enquanto sujeito responsável pelo ensino. O docente nessa concepção de ensino está encarregado de transmitir o conhecimento para os alunos, colocando-os em contato com os grandes “modelos da humanidade”, por meio de exposições.

Para os alunos, o processo educativo é representado pela aquisição, de modo gradual, de conhecimentos disciplinares, sendo estes confrontados com os grandes modelos das ciências, da literatura, das artes e da filosofia. Em outros termos: cabia à escola promover o contato do aluno e sua aquisição do patrimônio cultural produzido pela humanidade.

No que se refere ao ensino de história, temos uma educação voltada para apresentação dos grandes fatos e grandes personagens, por vezes tomados como heróis, que atuaram na feitura da história da humanidade. O ensino tradicional estrutura a História enquanto componente curricular para o trato do seu objeto de ensino, nos seguintes termos: privilegia uma história eurocêntrica, linear e cronológica, feita por grandes personagens históricos, oriundos das classes dominantes. Tal perspectiva pode resultar em discursos preconceituosos e racistas.

Ademais, toma as palavras do professor como verdades absolutas, por meio de um método principalmente transmissivo; resultado de práticas tradicionais arraigadas na metodologia de ensino de professores que trabalham em consonância com um currículo de História tradicional, que há muito vigora na educação brasileira que, entre outras características, atua a serviço da ideologia das classes dominantes do país, formando cidadãos “normalizados”, acríticos.

A História foi constituída como disciplina escolar, no Brasil, durante o processo de emancipação política do país, quando o Império foi instituído no século XIX. Ao longo de quase dois séculos, o Estado tem se apropriado desta ciência para legitimar e disseminar a ideologia dos grupos sociais que o controlam, em diversos períodos políticos, por meio da construção de seu currículo.

No século XIX, o ensino de história foi instituído no Brasil em associação com o ensino da história sagrada. Dessa maneira, os processos de seleção dos conteúdos do currículo escolar excluem assuntos, privilegiam outros, mantendo relações de poder e interesses por trás desses objetos selecionados para o currículo de História.

Nesse sentido, a prática docente estava voltada para um currículo rígido, devidamente marcado e controlado pelo Estado e pelas forças políticas que o dominam. O método de ensino da Escola Tradicional, portanto, possibilitava aos alunos um processo de aquisição do conhecimento através do contato com os grandes modelos culturais, obras humanas universais de vulto, uma vez que a realidade social não era apreendida pelo aluno no imediato de sua vida cotidiana.

A realidade social, política, econômica e cultural apresenta-se ao aluno como uma multiplicidade de conhecimentos não preparados para a sua objetivação de modo imediato. Este fato impulsiona a organização do currículo e da didática, dimensões exploradas pelo professor, de forma fragmentada, já que os conhecimentos são apresentados de forma gradual, mas desconexa, daí o caráter pouco significativo do ensino sob esta perspectiva.

Estas são algumas dificuldades experimentadas pelo aluno durante o processo de ensino conduzido pelo professor, organizador e transmissor de modelos. Nessa direção, a avaliação assume um caráter parcial em que até mesmo seus “resultados positivos” podem ser, muitas vezes, enganosos ou insuficientes porque pouco dizem de uma formação integral e com significado para o aluno.

A avaliação tem por finalidade quantificar o que foi “absorvido” pelo aluno e com questionamentos dissociados de seu contexto de vida e que não o fazem interpretar aspectos sócio-políticos que o circundam. Devido à forma que a avaliação assumiu, o teste torna-se um momento organizado, no qual o aluno deve “provar” ao professor uma parte daquilo que ele convencionou como importante e/ou salientou como questão merecedora de atenção e de valor.

Tudo se passa como se a prova fosse de fato capaz de medir, com absoluta precisão, o quanto cada aluno se empenhou, prestou atenção nas aulas, se esforçou, aprendeu, enfim. Tais ideias parecem estar tão arraigadas no pensamento do professor que muitos acreditam que, se não houver provas, os estudantes não estudarão e, conseqüentemente, não terão aprendizagem.

Além disso, esse tipo de avaliação acaba por guiar as ações de professores e alunos. O objetivo do ensino passaria a ser o de preparar os alunos para “irem bem nas provas”. Já os alunos estudariam, principalmente, para as avaliações, sem se preocuparem com o significado de suas aprendizagens para si, para sua vida, para sua inserção no mundo, passando a memorizar o que há nos livros de história, buscando reter na memória cada data e o principal personagem de determinado fato que será objeto de cobrança na prova.

Os resultados dos alunos são, em seguida, relacionados, distribuídos e posicionados em um *ranking* e passa-se a medir o aprendizado de informações de maneira que muitos outros aspectos ficam excluídos. Este tipo de avaliação se associa ao que foi introduzida por Ralph Tyler em sua teoria, uma avaliação que

preconiza o currículo e sua operacionalização e exclui valores subjacentes ao currículo, como as expectativas dos alunos, os contextos culturais e educativos, os pontos de vista e as representações sociais dos sujeitos participantes do ensino e da aprendizagem.

O caráter seletivo da avaliação é algo tratado também por Perrenoud (1999) que, em seu livro *Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens* – entre duas lógicas aponta que avaliar cria, cedo ou tarde, hierarquias de excelência que decidem a progressão no curso seguido e, futuramente, o ingresso no mundo do trabalho.

Avaliar também privilegia um modo de estar em aula, na escola e no mundo, uma percepção sobre o aluno considerado modelo, o que pode trazer prejuízos aos demais, que não se encaixarem no padrão. Os alunos acabam por ser comparados e classificados por uma norma de excelência, definida pelo professor e pelos melhores alunos da sala. A avaliação ocorre em momentos definidos, com critérios definidos, onde as variações podem ser analisadas em todos os seus pormenores ou banalizadas, conforme a lógica de ação em andamento.

E é justamente essa a lógica padronizada de ação que aparece na avaliação tradicional, uma lógica em que todos têm a possibilidade de alcançar o mesmo patamar, pois teriam, a princípio, acesso ao mesmo ensino ofertado pelo professor. O fato de somente alguns alunos conseguirem atingir a excelência desejada, sugere que se os demais que não a alcançaram, seria porque não se esforçaram o suficiente e, dessa maneira, recairia sobre eles a responsabilidade pelos resultados obtidos.

Esse modelo de avaliação que teóricos sistematizaram suas características desde o início do século passado, ganhou força e consolidou-se de forma abrangente. É ainda uma visão de avaliação comumente encontrada em nossas escolas, seja em sua versão integral, seja em uma mistura na qual alguns de seus aspectos se juntam ao de outros modelos avaliativos.

3.2 Pedagogia tecnicista

A pedagogia tecnicista passou a ganhar espaço no Brasil a partir da segunda metade dos anos de 1960, com a instalação do regime militar, período no qual a

necessidade de atender às crescentes demandas das empresas internacionais que se instalavam no Brasil, intensificou-se. Associado a isso estava a meta da elevação geral da produtividade do sistema escolar, de modo a elevar os níveis de escolarização e qualificação da mão de obra.

Diante de tal cenário, desenvolveu-se uma versão da pedagogia tradicional que, de acordo com Libâneo:

subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. (LIBÂNEO, 1990, p.16)

Dessa maneira, entendemos que a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de um modo que a dotasse de uma organização racional, capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência (SAVIANI, 2008, p.382). A educação nesse sentido é associada à dinâmica de uma fábrica, uma vez que nela as máquinas estão dispostas para a produção em série e o trabalhador teria que seguir uma dinâmica já estabelecida. A mesma lógica é pensada para o aluno, assim como para o professor. Qualquer coisa que saia da programação impede que as metas sejam alcançadas, gerando prejuízos à produção.

De acordo com Saviani (2008), se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor, sujeito do processo, elemento decisivo e decisor, com a pedagogia tecnicista, o elemento fundamental passa a ser a organização racional dos meios, tendo o professor e aluno papéis secundários e, dessa maneira, tornam-se executores de um processo concebido por especialistas que supostamente são imparciais e estão habilitados à construção de um planejamento a ser seguido.

O conteúdo ensinado está pautado em princípios científicos estabelecidos numa sequência lógica. Apenas o que é redutível ao conhecimento observável e mensurável é matéria de ensino e, dessa forma, os conteúdos decorrem da ciência objetiva, eliminando-se qualquer vestígio de subjetividade.

Luckesi (2003, p. 61) vincula essas práticas a finalidades sociais mais gerais e ressalta que:

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos "competentes" para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas.

Seguindo esse pensamento, os conhecimentos de História focavam aspectos superficiais, assim como ocorria quando a prática docente era presidida pela pedagogia tradicional. O ensino delimitava datas e personagens específicos de fatos históricos como conteúdos para que o aluno tivesse apenas uma noção do que ocorreu na história de seu país. Dessa forma, mantivemos um ensino em que desenvolver um conhecimento mais profundo e discutir questões que envolviam o contexto dos sujeitos professor e alunos não era algo importante, tendo em vista o quadro político do período vivido entre os anos de 1964 a 1985.

É importante lembrar que a década de 1970 é marcada pelo advento do "milagre econômico" e, como sabemos, os conteúdos da história escolar, assim como qualquer prática social traz consigo marcas de sua própria historicidade. Ou seja, temos assim influência direta de um Estado ditatorial que imprime ao ensino de história sua perspectiva positivista de educação. Assim, no final da década de 70 inicia-se o debate sobre a necessidade de se repensar os processos que legitimam o ensino de História, e se esta seria uma matéria necessária nas escolas de educação básica no Brasil.

Já desde os primeiros anos da década de 70, com a edição da LDB nº 5.692/71, acontece a implantação dos Estudos Sociais nos currículos do I Grau, tornando necessário que, aos poucos, venha a ocorrer a substituição dos professores formados em História e Geografia por professores habilitados para o magistério na "nova" área. Conseqüentemente, as universidades se veem forçadas a adaptar os currículos dos cursos de licenciatura de modo a substituir as antigas formações para o magistério em História, Geografia, Filosofia e Sociologia pela Licenciatura Curta em Estudos Sociais. A resposta por parte das universidades públicas a essa exigência não será uniforme, existindo aquelas que rapidamente se adequaram e outras que resistiram, mantendo as tradicionais formações em História e Geografia, colocando-se assim à

contracorrente do que o regime concebia para a área das Ciências Humanas e Sociais.

Esta nova formação é justificada sob o pretexto da falta de professores para dar conta das necessidades das escolas. De acordo com o projeto pedagógico do curso de Estudos Sociais, os professores formados saíam, após meros dois anos de estudos, aptos ao ensino de História, Geografia, Filosofia, Sociologia, ou seja, Estudos Sociais.

O objetivo do regime militar era instituir uma política educacional que contribuísse para o rápido desenvolvimento econômico e social do país. O ensino deveria assegurar o aumento da produtividade e da renda, ainda que não houvesse qualquer intenção de distribuí-la. A escola primária, então, deveria capacitar para habilidades práticas. O ensino médio deveria preparar profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país demandante de mão de obra qualificada nesse nível. Ao ensino superior atribuía-se a função de formar mão de obra qualificada e preparar quadros dirigentes para o sistema econômico do país (SAVIANI, 2008).

Dessa maneira, entendemos que professores e alunos faziam parte de uma relação em que os primeiros administravam a transmissão da matéria, contando com técnicas e conteúdos previamente estipulados e ordenados em uma sequência lógica para o ensino, e os segundos apenas recebiam as informações, cabendo-lhes apreendê-las, fixá-las e reproduzi-las.

A comunicação professor-aluno, exclusivamente técnica, visava garantir a eficácia na transmissão dos conteúdos. Assim, debates, reflexões e discussões não eram incentivados, bem como o cuidado com o relacionamento entre docente e discente. Era a técnica se sobrepondo à afetividade (LUCKESI, 2003, p. 62).

Com tanta ênfase em instrumentos e técnicas, a avaliação se caracterizava como mais um momento para aplicá-los. Nesse sentido, aprimorou-se, de um lado, o uso de técnicas na configuração da sistemática avaliativa, em especial na construção de seus diversificados instrumentos, mas, de outro, se voltou à concepção já adotada pela pedagogia tradicional, em que a avaliação era considerada somente uma medida, um resultado final. Entre os vários instrumentos destinados a medir o desempenho dos alunos no contexto da pedagogia tecnicista, podemos citar testes, escalas de atitude, questionários, fichas de registro de comportamento e diversas maneiras de se

coletar informações sobre o desempenho dos alunos, dando mostras assim de que a prática avaliativa abria-se a uma diversidade de instrumentos.

Luckesi ressalta que o processo de ensino e aprendizagem na pedagogia tecnicista se desenvolve por meio das seguintes etapas:

a) estabelecimento de comportamentos terminais, através de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem, a fim de ordenar sequencialmente os passos da instrução; c) executar o programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos (LUCKESI, 2003, p. 61).

Mais uma vez, a educação não servia de meio para alçar a construção de conhecimento, mas sim de alavanca para um sistema que buscava dar conta de suas necessidades políticas e econômicas, principalmente. Sendo assim, compreendemos que a avaliação se inseria nesse contexto como medidor dos resultados previstos pelos responsáveis e habilitados.

Os modelos avaliativos eram pré-determinados e assim deveriam ser aplicados de acordo com especificações rígidas e, dessa forma, subentende-se que todos tinham as mesmas condições de aprendizado, mesmo que isso não se verificasse na realidade. O importante era compreender se os objetivos seriam alcançados. Vemos aqui também, assim como na prática pedagógica orientada por uma pedagogia tradicional, uma relação estreita com a perspectiva avaliativa de Tyler no que concerne a ela ter como foco a preocupação em alcançar objetivos previamente estabelecidos.

Outra concepção de avaliação que acreditamos se relacionar com a pedagogia tecnicista é a avaliação somativa e sobre ela Chueri adverte:

Podemos depreender que a avaliação somativa apoia-se em uma lógica ou em uma concepção classificatória de avaliação cuja função, ao final de uma unidade de estudos, semestre ou ano letivo, é a de verificar se houve aquisição de conhecimento (CHUERI, 2008, p. 58).

Inserida por Scriven, este modelo é, como coloca Perrenoud, excludente. Sendo assim, não se preocupa com o processo e com os sujeitos que dele participam e sim se importa com os resultados somados ao final de determinado período, que pode ter a duração de um bimestre, um semestre ou mesmo um ano letivo escolar.

Compreendemos desta maneira que eram colocados na periferia do processo de ensino e aprendizagem diversos quesitos, como questões que envolviam o professor e o aluno, para além dos documentos que estruturavam o processo avaliativo. Estes documentos pareciam desejar transformar os sujeitos desse modelo no personagem vivido por Charlie Chaplin, no filme *Tempos Modernos*, um trabalhador que era proprietário apenas de sua força de trabalho e de tão limitado era seu trabalho na fábrica, e por tanto tantas horas diárias, que mesmo ao sair daquele espaço, continuava a repeti-lo involuntariamente.

3.3. Pedagogia crítico-social dos conteúdos

A pedagogia crítico-social dos conteúdos acentua a primazia dos conteúdos conceituais no seu confronto com as realidades sociais e inclui-se entre as tendências da pedagogia progressista, que se compõe ainda das pedagogias libertadora, também conhecida como pedagogia de Paulo Freire e da pedagogia libertária, que reúne, esta última, defensores da autogestão pedagógica.

O termo progressista

[...] é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista, não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais. (LIBÂNEO, 1990, P.20)

Esta pedagogia propõe a superação da pedagogia tradicional, valorizando a ação pedagógica inserida numa prática social tangível. Situa a escola como uma ponte que não apenas liga, mas também media o individual e o social. Assim exerce papel de articuladora entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte do aluno que também é sujeito, uma vez que ele está inserido num contexto social de relações sociais diversas e, dessa articulação, resulta o saber criticamente elaborado e reelaborado o quanto for necessário.

No que se refere ao papel da escola, a difusão dos conteúdos é a tarefa principal, no entanto como colocado anteriormente, há uma preocupação em como isto deve ser realizado. A questão do método está subordinada ao objeto de

conhecimento e o objetivo é privilegiar a construção de saber e este deve ser associado às realidades sociais.

Nesse sentido, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência do conteúdo com os interesses do aluno e que estes possam reconhecer, nos conteúdos, um esforço de identificação. Sobre isso Libâneo coloca:

Assim, nem se trata dos métodos dogmáticos de transmissão do saber da pedagogia tradicional, nem da sua substituição pela descoberta, investigação ou livre expressão das opiniões, como se o saber pudesse ser inventado pela criança, na concepção da pedagogia renovada. (LIBÂNEO, 1990, p. 32)

Entendemos que os métodos da pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem de um saber sintético, postigo e sim uma relação direta entre a experiência do aluno, o saber proposto e a prática dos mesmos com os conteúdos apresentados pelo professor. Só assim ocorre o que Libâneo chama de ruptura e só é possível a partir do momento em que o professor introduz novos elementos que permitem uma crítica à prática do aluno.

Em outras palavras, uma aula começa pela constatação da prática real, havendo, em seguida, a consciência dessa prática no sentido de referi-la aos termos do conteúdo proposto, na forma de um confronto entre a experiência e a explicação do professor. Vale dizer: vai-se da ação à compreensão e da compreensão à ação, até a síntese, o que não é outra coisa senão a unidade entre a teoria e a prática. (LIBÂNEO, 1990, p.32)

A relação professor e aluno, nessa linha pedagógica, apresenta-se, como já colocado anteriormente, o professor sendo mediador e como tal apresenta subsídios para que esta relação possa avançar nas trocas que ocorrem entre a “compreensão e ação e ação e compreensão” (LIBÂNEO, 1990). Para esta perspectiva, o papel do adulto é imprescindível, mas não ultrapassa a importância do aluno. Ou seja, o aluno com suas experiências naturais, sociais e culturais participa da busca pelo conhecimento ao coloca-las em confronto com os conteúdos e métodos dos professores e vice versa.

A partir do que foi exposto, compreendemos que a avaliação para esta tendência pedagógica se aproxima da perspectiva formativa. Com relação à avaliação formativa, Hadji (2001, p. 19) sustenta que:

sua função principal é a de contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou da formação, no sentido amplo). Trata-se, portanto, de levantar informações úteis à regulação do processo de ensino-aprendizagem. Todavia, ele nos lembra: uma avaliação não precisa conformar-se a nenhum padrão metodológico para ser formativa.

Ou seja, preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o aluno no processo educativo.

Estas ideias pedagógicas e avaliativas se inserem no debate sobre o processo de ensino e aprendizagem de História por volta dos anos de 1990 quando os documentos oficiais apresentam aspectos que intencionam direcionar o ensino desta matéria por caminhos progressistas. No entanto, é importante salientar que os mesmos documentos não abandonaram as ideias tradicionais de educação.

De acordo com os Parâmetros Curriculares de História para o Ensino Médio, publicados pelo MEC em 1997:

O momento, hoje, porém, é o de se estruturar um currículo em que o estudo das ciências e o das humanidades sejam complementares e não excludentes. Busca-se, com isso, uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história. Destituído de neutralidade diante da cultura, o discurso científico revela-se enquanto representação sobre o real, sem se confundir com ele. Desta forma, “a tensão entre a lei e o indivíduo, entre a necessidade e a liberdade, entre o universal e o singular, entre a linguagem formal das matemáticas e as línguas naturais encontraria no conceito de cultura e de autoprodução do homem sua matriz inteligível, de sorte a integrar em um só conjunto, sistematicamente tratado, a aparente dispersão dos fatos e dos conhecimentos.” (BRASIL, 1997, p.7)

Percebemos nesse trecho e em outros presentes no texto de apresentação dos Parâmetros que há, como dito antes, uma intenção, mesmo que mais restrita ao plano textual, em tornar as diretrizes curriculares de História mais próximas das perspectivas progressistas. Dessa mesma forma, os estudos sobre avaliação avançaram quando estudiosos como Hadji, Hoffman, Luckesi, Esteban, Silva, entre outros, apresentaram seus trabalhos e colocaram que a avaliação tem que servir a uma lógica formativa reguladora, sendo assim dialógica e, à vista disso, ser parte do

processo de ensino e aprendizagem e não apenas um mecanismo de medida, que afere saberes assimilados por alunos, semelhante ao medir o crescimento de pessoas com o uso de uma fita métrica.

O professor ao ensinar história aos seus alunos há que permitir que eles participem de maneira mais próxima, fazendo-os perceber que são tão sujeitos históricos quanto os personagens exaltados por seus livros e ainda ajuda-los a tomar consciência de que suas vivências são ricas em conhecimentos e conectadas aos conteúdos estudados em sala.

Apesar da tendência liberal tradicional se caracterizar por dar ênfase ao ensino humanístico e da cultura geral, compreendemos que ela não se preocupa com as vivências que diferenciam os seres humanos, uma vez que segundo a escola tradicional, o estudante é preparado para atingir sua plenitude com a aquisição da cultura geral e através de seu próprio esforço. Dessa forma, as diferenças de classe social não são consideradas e toda a prática escolar não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno. Cabe ao professor conduzir o processo de transmissão de saberes e ao aluno receptivo apenas memorizar o que foi passado para ele.

Ainda no âmbito da tendência liberal tradicional, encontramos a escola liberal tecnicista que atua no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo. Para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse principal é, portanto, produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais.

Ambas apontam num ensino de história que esteja voltado para o conhecimento de datas históricas e personagens heroicos que levaram toda responsabilidade do processo nas costas, sem apresentar todos os demais grupos participantes que foram tão atuantes ou mais que os exaltados nos livros fornecidos para este tipo de perspectiva.

O que diferencia estas concepções de educação é a finalidade para as quais o ensino é utilizado. Enquanto a tradicional está focada na transmissão de informações e o professor é o centro deste processo; na tecnicista os meios de ensino são o foco e a educação é direcionada para o mercado de trabalho.

Já na pedagogia crítico-social, a atuação da escola consiste na preparação do educando para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um

instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Na visão da pedagogia dos conteúdos, admite-se o princípio da aprendizagem significativa, partindo do que o aluno já sabe. A transferência da aprendizagem só se realiza no momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

De acordo com José Carlos Libâneo, podemos deduzir que as tendências pedagógicas liberais, ou seja, a tradicional e a tecnicista, por se declararem neutras, jamais assumiram compromisso com as transformações da sociedade e, na prática, procuram legitimar a ordem econômica e social do sistema capitalista. Já as tendências pedagógicas progressistas, em oposição às liberais, têm em comum a análise crítica do sistema capitalista.

Podemos perceber a partir do que foi aqui exposto, que o processo de ensino e aprendizagem perpassa várias instâncias, da mesma maneira que são variados os caminhos que podem ser percorridos pelo professor e os alunos. Todavia, nosso intuito, ao apresentar estas três correntes pedagógicas, era esclarecer algumas questões pertinentes ao ensino e aprendizagem de história e como a avaliação se comporta perante suas diretrizes.

Estes são apenas três dos vários representantes das ideias pedagógicas presentes nos estudos sobre a pedagogia na história da educação no Brasil. Estes foram selecionados para exemplificar os que mais nos chamaram a atenção durante nossas leituras das dissertações, teses e artigos, quando da construção do estado do conhecimento, no início dos estudos para esta pesquisa.

É importante colocarmos que estas três correntes pedagógicas contribuíram tanto negativa quanto positivamente, como foi apresentado nas seções acima. Entretanto, devemos evidenciar que suas colaborações para a modificação da avaliação de ensino e aprendizagem foram relevantes.

4. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O capítulo tem por objetivo explicitar o encaminhamento metodológico da pesquisa e, nesse sentido, buscamos evidenciar as relações entre o objeto, os objetivos e as decisões metodológicas relativas ao campo empírico, aos sujeitos e, principalmente, a relação entre esses aspectos e quadro teórico construído. Nossa vivência enquanto pesquisadores fez com que pudéssemos perceber que os procedimentos metodológicos vão além dos instrumentos de coleta e de análise, visto que eles estão também ligados à investigação como um todo.

Compreendemos que um bom trajeto metodológico visa nos aproximar cada vez mais do objeto de estudo, uma vez que, ao lidarmos com cada passo da pesquisa, entendemos e/ou descobrimos o que necessita a investigação. A metodologia nas Ciências Humanas, campo de conhecimento em que se insere esta pesquisa, exige que tenhamos clareza quanto às suas especificidades, tendo a consciência de que as pesquisas nessa área são bem diferentes das pesquisas do campo das Ciências Naturais.

De acordo com Maria Cecília Minayo (2000), nas Ciências Humanas, os objetos são históricos e dizem respeito a fenômenos sociais e humanos, o que, em princípio, sugeriria uma preferência pela modalidade qualitativa da pesquisa. Dessa forma, considerando a natureza do objeto de estudo desta pesquisa, entendemos haver pertinência com o que afirma Minayo a respeito da pesquisa qualitativa, uma vez que tratamos nesse estudo sobre as práticas avaliativas de professores de História, sem perder de vista os vínculos do objeto com as relações sociais em que se insere. Não fazemos esta relação por conta do conteúdo da matéria ensinada, mas sim, pelas ações realizadas por estes sujeitos na prática avaliativa e da necessidade que estes têm ao lidar com os fenômenos sociais presentes no seu cotidiano docente.

A pesquisa tem por objetivo analisar as práticas da avaliação da aprendizagem de professores de História em escolas de referência no ensino médio da rede pública do estado de Pernambuco e em escolas regulares da mesma rede. Para tal, entendemos que é importante esclarecer que observaremos os ditames de uma abordagem qualitativa, pois pretendemos compreender como a avaliação se comporta e como o sujeito professor, que dela participa, a significam.

Para justificar nossa escolha pela abordagem qualitativa nos embasaremos no que coloca Minayo sobre esta perspectiva quando nos diz que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2000, p.21,22)

Para a autora, a pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais se adequa melhor por conseguir lidar com questões subjetivas intrínsecas às relações humanas. Ou seja, quando trata do universo dos significados contido nas demandas das relações humanas, como as motivações, aspirações, valores e atitudes, aspectos que não podem ser percebidos a partir de dados numéricos, mas sim, a partir da relação subjetiva do pesquisador com seu objeto de pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa se faz presente em diversos campos disciplinares das Ciências Humanas e Ciências Sociais. Para tal, adota métodos de investigação para o estudo de um fenômeno, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele.

Neste mesmo texto, Minayo expressa a diferença entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2000, p.22)

Dessa maneira, podemos depreender que a abordagem qualitativa se adequa bem à pesquisa que conduzimos, por pretendermos obter dos dados não apenas as questões visíveis, mas principalmente o que está presente nas entrelinhas das informações obtidas no campo de coleta a partir do aporte teórico.

Quando voltamos nosso olhar para a área educacional, a colocação de Minayo nos parece pertinente. A construção do objeto de pesquisa não está baseada apenas nas discussões acadêmicas, mas na relação/confronto entre esses referenciais teóricos e a atividade docente. A pesquisa nasce no ambiente escolar e entendemos

que é para ele que deve retornar, principalmente, como questões que podem ajudar a pensar e repensar a escola.

Desde os levantamentos iniciais na literatura especializada, observamos que a avaliação é um tema que sido objeto de interesse da pesquisa, entretanto não tem sido correlacionado constantemente ao campo do ensino de história, aparecendo, como já foi apresentado na introdução, junto a estudos sobre a prática de ensino de outras disciplinas curriculares. Os números configurados por aquele levantamento contribuíram para termos um norte no projeto de pesquisa que desenvolvemos, uma vez que ele apontava a necessidade de estudos sobre um tema carente de investigações.

É importante salientar que os números podem sim contribuir para que possamos ter algumas informações relevantes, entretanto é necessário deixar claro que eles não são um problema e podem bem ser aproveitados. A questão quanto ao debate do qualitativo em relação ao quantitativo está na forma como estas informações obtidas a partir da avaliação são beneficiadas quando se trata de uma pesquisa quantitativa. Nesse sentido nossa intenção é deixar claro que faremos uso da abordagem qualitativa e que os números que nos são apresentados são e serão assim tratados durante todo este estudo.

Antônio Chizzotti, por sua parte, vai ratificar essa proposição de Minayo quando aborda o termo qualitativo da seguinte maneira:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2003, p.221)

A perspectiva epistemológica de nossa pesquisa é fenomenológica, uma vez que ela privilegia a compreensão e a inteligibilidade como propriedades específicas dos fenômenos sociais, mostrando que o significado e a intencionalidade os separam dos fenômenos naturais (MINAYO, 2000). Assim a partir das falas e ações dos sujeitos analisamos quais as intenções e significados destas para com os procedimentos da avaliação. Não apenas os procedimentos, mas, outros aspectos também, como a

dimensão normativa legal e de que forma elas influem na prática avaliativa dos professores participantes da pesquisa, por exemplo.

Pretendemos, assim, buscar resposta a uma indagação que resultou do estado do conhecimento: como se configuram as concepções e práticas da avaliação do ensino e da aprendizagem de professor de história de Escola de Referência em Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco e de escola regular da mesma rede de ensino?

Minayo coloca a respeito da perspectiva fenomenológica que:

Do ponto de vista metodológico, os princípios interacionistas a se apreender na investigação enfatizam que os símbolos e a interação devem ser os principais elementos a se apreender na investigação. Em segundo lugar, partindo-se da ideia de que símbolos, significados e definições são forjados pelos atores sociais, é necessário apreender a natureza reflexiva dos sujeitos pesquisados. Isto é, o investigador deve tentar fugir da falácia do objetivismo, substituindo sua própria perspectiva pela dos grupos que ele está estudando (MINAYO, 2000, p. 54).

Nesse sentido, o investigador não deve ficar preso às análises superficiais de sua observação, recorrendo à compreensão das subjetividades dos atores sociais, presentes nas salas de aula estudadas. Tratar as concepções e práticas avaliativas de professores de História de um sistema público de ensino implica uma preocupação com um nível da realidade que para nós precisa ser compreendido como um processo e não como um produto. Essa perspectiva trabalha com um universo de significados, desejos, contextos, crenças, valores e atitudes que não podem ser reduzidos a uma análise matemática (MINAYO, 2000, p.22,23)

Buscamos como campo investigativo uma escola de referência em ensino médio da rede pública do estado de Pernambuco, situada ou na Recife ou na cidade de Olinda, que estivesse entre as mais bem colocadas no IDEPE (Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco), no ano de 2015, índice obtido a partir das provas do SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco). também uma escola regular da mesma rede que estivesse entre as de notas mais baixas de acordo com o mesmo sistema de avaliação.

É importante ressaltar também que a escolha por uma escola que tivesse melhor índice e outra com o índice mais baixo é perceber se realmente estas

apresentam diferenças latentes em sua estruturação no processo de ensino e aprendizado e, conseqüentemente, nas avaliações propostas.

A escolha do campo de investigação está relacionada não apenas ao *ranking*, mas também a sua localização, de modo a garantir uma presença frequente da pesquisadora no campo, visto que muitas das escolas em boa colocação estão em regiões longínquas do estado de Pernambuco, o que tornaria a locomoção para estes espaços mais difíceis, a exemplo da Escola de Referência Abílio de Souza Barbosa, situada no município de Orobó, agreste pernambucano.

A escolha quanto aos sujeitos da pesquisa levou-nos a dois professores de História que atuam no ensino regular das escolas selecionadas. Portanto, o primeiro critério adotado foi o de atuar nas escolas escolhidas. Outro critério com o qual trabalhamos foi o de que, não necessariamente, o professor tivesse uma formação em licenciatura em História, de graduação plena, uma vez que a realidade em escolas da rede estadual de Pernambuco, tanto para a disciplina de História quanto para as demais, é de professores que ministram matérias diferentes de sua área de formação acadêmica. Assim, se nossa escolha se fixasse apenas em licenciados em História, poder-se-ia fugir daquilo que tem sido mais comumente encontrado.

A coleta de informação se fez por meio, inicialmente, de pesquisa documental, com a qual pretendemos evidenciar como este importante elemento da prática de ensino – a avaliação - tem sido regulado pela gestão da rede de ensino e da escola selecionada. Entre os documentos analisados destacamos a Lei de Diretrizes e Bases, Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros para Educação Básica de Pernambuco.

Neles pudemos observar de que maneira a avaliação é tratada no âmbito legal e compreender um pouco da perspectiva do estado frente a esse aspecto da prática docente. Mesmo não apresentando pontos que direcionasse melhor os professores quanto aos caminhos que podem ser tomados em relação ao processo avaliativo, este estudo foi pertinente no sentido de conseguirmos construir pontes entre o que apresentam as normativas e o que os teóricos investigados nos mostraram.

A coleta de dados sobre as práticas avaliativas nas escolas campo de pesquisa se deu ainda pela via da observação em sala de aula, realizada ao longo de cinco meses consecutivos em ambas as instituições. Em cada uma das escolas, tivemos acesso a três turmas na Escola A, sendo destas, dois 1º Anos e um 2º Anos e na

Escola B um 2º Ano e dois 3º Anos do Ensino Médio. Nossa intenção foi a de acompanhar um semestre de atividades letivas, fechando com o conselho de classe em dezembro e assim conseguir obter o máximo de informações possíveis a respeito do processo avaliativo das escolas campo de pesquisa.

Além de observações, foram realizadas entrevistas semiestruturadas por ser um tipo de entrevista mais espontâneo. Neste tipo de entrevista, o entrevistador formula um conjunto de questões predefinidas, mas mantém a liberdade para colocar outras cujo interesse surja no decorrer da entrevista. As questões pré-definidas são uma diretriz, mas não ditam a forma como a entrevista irá decorrer, na medida em que as questões não têm de ser colocadas numa determinada ordem nem exatamente da mesma forma com que foram inicialmente definidas.

Sendo assim, as organizamos a partir de tópicos, sendo eles questões relacionadas à formação do docente, à sua perspectiva de avaliação, entre outras. Desta maneira, tivemos mais abertura para seguirmos com a entrevista, mas sem a formalidade de perguntas totalmente definidas.

As entrevistas ocorreram posteriormente ao período de observação. Esta opção se deu para que tivéssemos mais elementos na construção de nosso roteiro de entrevista, assim como para evitar que os sujeitos da observação (principalmente, os professores) não se sentissem influenciados por nossos questionamentos e mudassem sua postura em sala de aula, o que, possivelmente, alteraria os dados a serem observados.

Partindo das entrevistas, extraímos informações importantes que não necessariamente observamos nos documentos escritos, denotando, portanto que, quanto à avaliação há práticas que são concebidas e desenvolvidas por professores com seus alunos nas aulas de História. Pudemos também confrontar o que foi obtido nas entrevistas com as observações realizadas em sala de aula e assim pudemos construir um melhor entendimento das ações avaliativas e de suas influências.

A análise dos dados foi feita a partir da técnica da análise de conteúdo, na perspectiva teórica de Laurence Bardin (1977). Para esta autora, “a análise de conteúdo fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem e que deseja distanciar-se de sua leitura ardente, para saber mais sobre esse texto” (BARDIN, 1977, p.119). Sustenta, ela também, que “qualquer análise de conteúdo,

passa pela análise da própria mensagem. Esta constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível” (BARDIN, 1977, p.120).

Compreender o nosso objeto de estudo, os objetivos da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos metodológicos nos permitiu dar início ao nosso trabalho de campo. Segundo Minayo (2000), na pesquisa qualitativa, o campo empírico é recorte espacial que corresponde a abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação. Nesse aspecto acreditamos que estar nas escolas foi uma etapa essencial da pesquisa, visto que esse contato nos conduziu a outros questionamentos além dos levantados e nossos objetivos específicos, questionamento estes não apenas relacionados com a prática avaliativa, mas como toda a prática pedagógica.

4.1. Aproximação com o campo empírico

A princípio realizamos visitas a quatro escolas, entretanto apenas duas atenderam aos critérios fixados para a escolha, que eram: ser integral ou semi integral, pertencendo assim ao grupo das Escolas de Referência em Ensino Médio; estar entre as melhores quatro melhores de Recife ou de Olinda de acordo com as notas do SAEPE fornecidas pela SEDUC (Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco); e ser acessível no sentido da mobilidade para que pudéssemos acompanhar todo o horário escolar desde a primeira aula.

No que se refere às escolas regulares usamos os seguintes critérios: estar entre as quatro com as notas mais baixas no SAEPE de Recife ou Olinda e ser acessível tanto no sentido da receptividade quanto à sua localização.

Para conseguirmos organizar uma lista com as escolas que atendiam aos critérios apresentados acima, tivemos acesso a uma lista disponibilizada pela Secretaria de Educação com as notas do SAEPE de todas as escolas da Rede Estadual em Recife e Olinda entre os anos de 2009, quando se iniciou este modelo de avaliação padronizado no estado, e 2016, último ano de notas compiladas pela SEDUC, uma vez que esta lista nos foi cedida em 2017.

A partir desta lista que estava em planilha Excel, foram inseridos filtros para verificar as melhores notas nos últimos dois anos 2015 e 2016 e, dessa forma, obtivemos o seguinte resultado:

Dirigimo-nos inicialmente a duas escolas, entretanto estas não atendiam a todos os critérios, pois a primeira (Escola 10) tinha notas altas no SAEPE, porém não era uma EREM e, sim, uma escola regular. A escola regular com a nota mais baixa (Escola 1), por sua vez, tinha um acesso muito difícil, o que poderia nos atrapalhar e impedir nossa chegada, em consequência, não permitindo uma presença constante e continuada para as observações.

Desta forma procuramos entrar em contato por telefone com as demais escolas da lista e verificar também os acessos aos locais onde ficavam desde linhas de ônibus, até aspectos referentes à segurança nas suas proximidades. A partir destes novos critérios, os anteriormente colocados e nossos contatos via telefone com as escolas, chegamos às duas escolas que se encaixavam em todos os parâmetros e, desta forma, iniciamos nossa introdução nos espaços.

Tabela 01: Análise da proficiência média obtida a partir das notas do SAEPE - 2016

ANÁLISE DA PROEFICIÊNCIA MÉDIA OBTIDAS A PARTIR DAS NOTAS DO SAEPE - 2016					
ESCOLAS		MODALIDADE	PROEFICIÊNCIA MÉDIA	LOCALIZAÇÃO	
				Bairro	Cidade
ESCOLAS COM MÉDIAS MAIS BAIXAS	Escola 1	REGULAR	199,4	Rio Doce	OLINDA
	Escola 2	REGULAR	214,1	Ouro Preto	OLINDA
	Escola 3	REGULAR	219,3	São Benedito	OLINDA
	Escola 4	REGULAR	230,7	Casa Amarela	RECIFE
	Escola 5	REGULAR	230,8	Campina do Barreto	RECIFE
	Escola B	REGULAR	232,5	Brasília Teimosa	RECIFE
ESCOLAS COM MÉDIAS MAIS ALTAS	Escola 7	ESCOLA DE REFERÊNCIA	293,4	Jardim Atlântico	OLINDA
	Escola A	ESCOLA DE REFERÊNCIA	287	Carmo	OLINDA
	Escola 9	ESCOLA DE REFERÊNCIA	286,8	Ouro Preto	OLINDA
	Escola 10	REGULAR	352,6	Madalena	RECIFE
	Escola 11	ESCOLA TÉCNICA	314,1	Encruzilhada	RECIFE
	Escola 12	ESCOLA TÉCNICA	307,7	Iputinga	RECIFE

Fonte: Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – SAEPE (PERNAMBUCO, 2016)

Sabe-se que as escolas técnicas (ETE) e as EREM são o foco da atual política educacional, sendo as unidades que com mais recursos têm sido aquinhoadas. Os dados talvez venham ao encontro das denúncias que fazem as entidades

representativas dos profissionais da educação no estado que dizem de certo abandono das escolas regulares.

Em respeito ao anonimato chamaremos a EREM de Escola A e o docente observado de Professor A. Da mesma maneira faremos com a escola regular, que será mencionada no texto como Escola B e a professora observada neste espaço de Professora B.

Em nosso contato inicial com o campo empírico não tivemos dificuldades de acesso aos professores e espaços das escolas. Com relação à forma como fomos atendidos pelos gestores, na Escola A, o mesmo foi muito solícito em nos receber e apresentar ao Professor A, ele mesmo explicou os motivos de nossa presença ali e pediu para que, se possível, o educador permitisse que nós estivéssemos em sua sala de aula. Esse pedido foi atendido sem nenhuma restrição pelo Professor O qual, muito atencioso, nos apresentou aos demais professores que estavam na sala dos professores naquele horário, assim como explicou para alguns a intenção da nossa pesquisa, o que gerou, durante o recreio, alguns debates muito interessantes sobre o que estes professores pensavam sobre avaliação.

Já com relação à forma como fomos recebidos pela gestora da Escola B, percebemos que o tema da pesquisa a interessava, pois a mesma expressou que gostaria de saber o porquê de um dos professores de História da escola reprovar tantos alunos enquanto outro não. Ela disse achar isso muito curioso. A mesma deixou claro que queria que nós fizéssemos nossa observação e, posteriormente, fôssemos apresentar uma espécie de relatório para que assim ela entendesse o que gerava a diferença no quantitativo de reprovações entre os professores de História. Mais tarde, percebemos, por meio de conversas, que a relação da gestora com os professores não era muito boa. As conversas ocorreram, principalmente, após a passagem da gestora para fazer algum anúncio relacionado à escola na sala dos professores durante o recreio.

No tocante ao nosso primeiro contato com a Professora B não houve uma apresentação formal por parte da gestão. A gestora escolar, apesar de ter interesse em minhas observações, apenas nos indicou o caminho da sala de aula da professora sem, ao menos, especificar os motivos que nos levaram até ali. Tanto a gestora, quanto a sua auxiliar foram superficiais com relação à nossa integração à escola. Esse

papel coube à Professora B que, rapidamente, tentou me deixar a par de tudo que se passava na escola.

Desta forma ocorreu nossa inserção nas escolas que aos poucos foram se tornando locais menos desconhecidos. Após definirmos as escolas em que realizaríamos nossas observações, passamos a caracterizar as escolas e os docentes que participariam da pesquisa.

4.2. Caracterização das escolas campo de investigação

4.2.1. Escola A

A escola “A” é uma Escola de Referência do Ensino Médio, funciona em regime semi-integral. Isso significa que as aulas nos dois horários (matutino e vespertino) ocorreriam apenas às segundas, terças e quartas. As observações ocorreram por vezes às segundas e outras vezes às quartas, mas sempre à tarde. A unidade escolar está localizada no município de Olinda, no bairro do Carmo. Devido à sua localização, atende alunos/as residentes tanto no mesmo bairro em que se situa, como na comunidade do V8 e nos bairros de Peixinhos, Amaro Branco, Bonsucesso, entre outros que estão próximos à escola.

Com relação ao espaço físico, ocupa um casarão na Cidade Alta de Olinda que há mais de cinquenta anos vem sofrendo modificações (reformas e ampliações) com a finalidade de acomodar as atividades da escola. Está disposta em três pisos. Curiosamente, um primeiro piso se situa um pouco acima do nível da rua e outros dois, abaixo. Para ingressarmos na escola, é necessário subir uma pequena escada e, assim, chegar ao primeiro nível. Seguindo pelo lado esquerdo, encontramos a secretaria, a sala do diretor, a coordenação pedagógica onde atendem as educadoras de apoio e, por fim, a sala dos professores que forma um “T” com dois banheiros, um feminino e um masculino, ambos pequenos. Uma porta e janelas de vidros permitem uma visão completa do corredor de entrada da escola.

Nessa mesma escada da entrada, à direita, temos um banheiro que é fechado à chave e geralmente usado pelos funcionários da escola. Ao lado da porta deste banheiro, há uma escada que leva ao primeiro pavimento inferior. Esse pavimento é

composto por uma dispensa, uma pequena sala onde são guardados os mantimentos da merenda e um almoxarifado, em que são guardados materiais de limpeza. Na sequência, há uma área onde é servida a merenda, com uma cozinha ao fundo. Do lado direito, temos um portão com duas saídas, uma que dá acesso a uma rampa que leva a uma pequena área onde os alunos jogam e praticam educação física, assim como também acessam a quadra poliesportiva que não é coberta por conta da escola se encontrar numa área de proteção ao patrimônio histórico.

Na segunda saída, ao lado da área da merenda, há um corredor que leva a um banheiro feminino e à biblioteca e à sala de informática, assim como às três salas de aula dos terceiros anos.

A biblioteca tem o mesmo tamanho de uma sala de aula e, de acordo com o que observamos, não era muito frequentada. Diferentemente da sala de informática que não estava cheia, mas apresentava uma circulação maior de alunos que iam preparar trabalhos ou imprimi-los quando era permitido. Esta sala também estava sendo usada como sala dos professores no final do ano letivo, por conta do aparelho de ar condicionado estar em manutenção.

Foi perceptível também que os alunos não frequentavam a sala de informática ou a biblioteca por terem acesso à internet, via *wi-fi*, em todos os ambientes da escola, o que parecia deixá-los, por vezes, dispersos, por acessarem aplicativos durante as aulas, às escondidas dos professores.

Ao lado do banheiro feminino mencionado, havia outra escada que dava acesso ao segundo piso inferior da escola. Esse terceiro pavimento era composto por seis salas de aulas e um banheiro masculino, sendo três salas dos primeiros anos e três dos segundos anos.

Tabela 02: Dados gerais das escolas campo de observação – Escola A

DADOS GERAIS DAS ESCOLAS CAMPO DE OBSERVAÇÃO					
E S C O L A S	NÚMERO DE SALAS DE AULA	QUANTITATIVOS DE ALUNOS	HORÁRIOS DE FUNCIONAMENTO	QUANTATIVO DE TURMAS	MÉDIA DE ALUNOS POR TURMAS
E S C O L A A	8 salas de aula	- Semi Integral: 330 - Travessia: 67	Manhã, tarde e noite.	- Semi Integral: 8 - Travessia: 2	Entre 42 a 45 aluno

Fonte: dados obtidos a partir de entrevista com o professor da Escola A.

As salas de aula são amplas. Todas têm suas portas no mesmo lado em que ficam o quadro e a mesa do professor. A parede oposta é toda de basculantes que ajuda a ventilar a sala juntamente com três a quatro ventiladores nas paredes. Mesmo assim, nas primeiras horas da tarde, algumas salas ficavam quentes por conta do sol que batia diretamente nesse horário. Na maioria das salas, as carteiras escolares são mesas separadas de cadeiras, que permite com que haja bastante espaço para o material dos alunos. Entretanto, nem sempre as cadeiras estão enfileiradas, pois os alunos as posicionam de maneira a ficarem juntos de seus colegas para conversar, mesmo que as salas amplas permitissem que todos tivessem espaço suficiente para se movimentar na sala sem problemas.

Na entrada a esquerda do portão há uma carrocinha de lanches e guloseimas que sempre estava ali nos dias de aula, pela manhã e à tarde. Por vezes, outros vendedores de lanches também apareciam, mas não era constantemente, o que deixava os alunos bem ansiosos. Quando apareciam chegavam a pedir dinheiro aos professores.

Apesar destes vendedores de lanches, a escola oferece merenda diariamente, entretanto, a preferência dos alunos era por comidas mais atrativas como açaí, coxinha, entre outros. Apenas em um dia de observação não houve a oferta de merenda, mas isso ocorreu por conta da paralisação de advertência dos terceirizados da escola que estavam com seus salários atrasados. Esta decisão não só fez com que os alunos não tivessem a merenda, como o gestor preferiu que os alunos só

tivessem as primeiras aulas antes do recreio e, assim, todos foram liberados, inclusive os professores.

A escola possui três 1º Anos, três 2º Anos e dois 3º Anos. Acompanhamos três turmas, sendo dois primeiros anos e um segundo ano. Com referência à composição das turmas, o 1º Ano A e 1º Ano B eram formados por 45 alunos, em sua maioria alunas, cujo comportamento era muito agitado, de modo a precisar muitas vezes que o professor levasse um bom tempo para organizar a turma e iniciar as aulas. Os alunos interagiam bem com o professor de História e, por vezes apresentavam algumas discordâncias entre eles próprios que, de maneira geral, o docente conseguia contornar.

O 2º Ano B era formado por 43 alunos. Como a maioria das turmas da escola, era composto mais por alunos do sexo feminino que masculino. Apresentavam comportamento mais tranquilo se comparado com os primeiros anos observados. Sua relação com o professor de História era ainda melhor que a conseguida pelos primeiros anos. Uma das explicações para isso talvez esteja no fato de serem alunos que já estudavam na escola desde o ano anterior e já tinham uma convivência maior com o professor e o conhecimento da dinâmica de trabalho. Uma das questões que atrapalhava o andamento das aulas era o fato da sala ficar muito próxima da área de recreio, que também era espaço utilizado para as aulas de Educação Física. Consequência: todo o barulho oriundo dessas atividades acabava ecoando nas salas próximas, como era o caso desta que estávamos observando.

A receptividade dos alunos para com a pesquisadora foi muito boa. Ouvimos alguns perguntarem ao professor regente: “é estagiária de História, professor?”. Às vezes essa pergunta acontecia mesmo após a explicação do professor sobre a motivação de nossa presença ali. Sempre que precisávamos de ajuda em nossas atividades, recebemos apoio sob a forma de informações gerais ou relativa à alguma atividade que o professor tinha passado anteriormente a qual não havíamos tido acesso.

4.2.2. Escola B

A escola B é uma escola regular, está situada na cidade do Recife, no bairro de Brasília Teimosa e funciona com aulas nos turnos da manhã, tarde e noite. A escola possui 18 turmas, sendo sete primeiros anos, seis segundos anos e cinco terceiros. São três primeiros pela manhã e dois à tarde e dois à noite; são três segundos pela manhã, dois à tarde e um à noite e os terceiros anos são divididos entre três pela manhã, um à tarde e um à noite.

Tabela 03: Dados gerais das escolas campo de observação – Escola B

DADOS GERAIS DAS ESCOLAS CAMPO DE OBSERVAÇÃO					
ESCOLAS	NÚMERO DE SALAS DE AULA	QUANTITATIVOS DE ALUNOS	HORÁRIOS DE FUNCIONAMENTO	QUANTATIVO DE TURMAS	MÉDIA DE ALUNOS POR TURMAS
ESCOLA B	9 salas de aula	Total de 720 alunos	Manhã, tarde e noite.	- Manhã: 9 - Tarde: 5 - Noite: 4	Entre 40 45 alunos

Fonte: dados obtidos a partir de entrevista com a professora da Escola B

Observamos que a distribuição da carga horária e dos turnos de atuação entre os professores é feita de acordo com o tempo na escola. Assim, a professora que acompanhamos, por ser recente, não tinha a opção do turno da manhã, sendo preterida por outro professor de lotação mais antiga.

No que se refere à estrutura física, a escola possui uma área, na entrada, que serve como estacionamento. Após ultrapassarmos o portão de acesso principal, há um pátio onde ocorre o recreio e, do lado esquerdo, um palco em que as apresentações dos alunos são realizadas.

Do lado direito do portão de acesso, temos a sala da direção e, dentro de sua sala, outro pequeno cômodo de uso das educadoras de apoio e da coordenadora. Ao sairmos da sala da gestão, há uma cozinha com uma porta e um janelão com grade

para servir a merenda, que é consumida no pátio, onde se encontram algumas mesas com quatro cadeiras cada uma, dispostas para uso dos alunos.

Do lado direito da sala da direção, temos a sala dos professores e nela havia uma mesa grande, um sofá de três lugares, cadeiras e alguns armários. Percebemos que durante o período do recreio (nos dias em que estivemos na escola) a diretora sempre estava presente, seja conversando amenidades com os professores, seja transmitindo alguns informativos da escola.

A escola dispõe de nove salas de aula, uma pequena biblioteca, uma sala de informática a qual não tivemos acesso enquanto fizemos as observações, e uma sala multimídia, para a qual nos dirigimos algumas vezes com a Professora B com o objetivo de assistir a vídeos sobre as temáticas das aulas.

Apesar de termos sido bem recebidas em ambas as escolas, observamos que nesta escola não tivemos acesso a todos os espaços, mas apenas aos que a professora frequentava e nos autorizava a estar presentes.

A estrutura das salas de aula, assim como na escola A, não era das melhores, não por conta do tamanho, mas sim por serem quentes (apesar das nossas observações serem pela tarde). As bancas eram, na sua maioria, compostas de mesas e cadeiras, o que proporcionava um conforto maior aos alunos/as. Entretanto, não podemos generalizar, uma vez que só fizemos observação em três turmas.

Observamos, nesta escola, três turmas: um 2º Ano e dois 3º Anos do Ensino Médio. De maneira geral, não eram grupos muito agitados, salvo em alguns momentos, como por exemplo, se estivessem juntos com outras turmas na sala de vídeo. O comportamento dos grupos observados não causava maiores dificuldades de manejo de sala, entretanto existiam problemas, como a baixa participação das turmas nas aulas, pois, muitas vezes, os alunos/as ficavam calados todo o período da aula e conversas entre eles ocorriam, esporadicamente.

Quanto à gestão escolar, além do que foi mencionado na descrição de nossa recepção pela escola, é importante salientar que a gestora atual era recente, contando com pouco mais de um ano na função. De acordo com os professores, parecia não ter o apoio de todos da escola, tanto professores, quanto funcionários. Na primeira visita à escola, percebemos que o material da merenda e de papelaria ficava guardado em armários na própria sala da direção, o que aparentou que as coisas eram bem controladas por ali.

Com relação à receptividade dos alunos foi boa, assim como na escola A e, sempre que fazíamos alguma pergunta nos corredores, eles respondiam sem reservas, demonstrando solicitude.

4.3. Caracterização dos sujeitos

4.3.1. Professor A

O Professor A, tem 60 anos de idade, possui uma Licenciatura em História pela Universidade Católica de Pernambuco e é especialista em Ensino de História, além de possuir certificado de um curso em nível de pós-graduação *lato sensu* pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Iniciou sua carreira docente ensinando em escolas da rede privada. Está há vinte anos, completados agora em 2018, na Escola A, além de possuir mais um vínculo por contrato em outra escola da rede pública do estado de Pernambuco, sendo esta uma instituição regular, onde leciona à noite. Durante o período da observação, assumia o magistério das disciplinas de História e Sociologia, sendo esta última dividida com outra professora.

No que diz respeito à formação continuada, costuma participar de eventos promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Frequentava eventos fora da programação da Secretaria, inclusive palestras que tratam do tema da avaliação, como a que nos informou ter ido ministrada por Jussara Hoffman. No entanto, mencionou que ultimamente não tem ido a palestras por conta de a escola ter passado da condição de regular para uma EREM, o que o leva a ter uma carga horária mais extensa, como o mesmo colocou: “o EREM suga você todinho”.

4.3.2. Professora B

A Professora B não revelou sua idade, mas tem idade próxima a do Professor A. Tem dezoito anos de experiência docente em sala de aula e, na escola campo de investigação, está por completar oito anos. É licenciada em História por uma

universidade pública e possui um certificado de curso de pós-graduação *lato sensu* em Ensino de História, emitido por uma universidade pública.

Por ser uma pessoa um pouco mais reservada, não contou muitos detalhes de sua vida como docente. Contudo, sobre sua atuação como educadora nesta escola, informou que leciona apenas História e que sua carga horária é completada com atividades pedagógicas a partir de projetos com os alunos, uma vez que não aceitou dar aulas à noite, por achar muito perigosa a volta para casa (ela se locomovia de ônibus). Tomamos conhecimento ainda que decidiu não mais continuar dando aula para uma determinada turma que, no início do ano letivo, a desrespeitou, de maneira que ela achou melhor para ambos não continuar responsável pela matéria para aquela turma.

Percebemos que é uma professora politicamente atuante na vida escolar, inclusive porque acabava se envolvendo com questões de gestão, sobretudo expressando sua opinião quando não estava de acordo com a postura do gestor atual. De maneira geral, a professora sempre se dispôs a nos ajudar com as questões da escola, sua organização e funcionamento, assim como com detalhes de sua relação com os alunos.

4.4. Procedimentos de análise e interpretação de dados

Analisar os dados de uma pesquisa é um processo complexo, visto que identificar e atribuir significados às dimensões, tendências, valores e relações são as nossas intenções com esta pesquisa. Sendo assim, acreditamos que a linha teórica de Bardin (1977) da análise do conteúdo, apresenta-se como um caminho teórico-metodológico frutífero para a interpretação dos dados, pois buscamos o entendimento da comunicação entre o pesquisador e o sujeito, apoiado tanto no conhecimento quanto no reconhecimento dos conteúdos explícitos, ou não, nas mensagens apresentadas ao longo das pesquisas.

Bardin (1977) define a análise de conteúdo como um conjunto de instrumentos metodológicos que aplicamos a discursos extremamente diversificados cuja finalidade é a interpretação, que oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade.

Como colocado no início deste capítulo, há uma diferença entre a abordagem quantitativa e a qualitativa. No que se refere aos aspectos relevantes de uma pesquisa quantitativa entendemos que esta se caracteriza principalmente pelo levantamento da frequência de determinado dado no conteúdo do texto. Já na abordagem qualitativa considera-se a existência ou ausência de características numa determinada mensagem.

Para análise de conteúdo, o ponto de partida é a mensagem, sendo consideradas, portanto, as condições de produção, ou seja, o contexto em que os produtores da mensagem e a própria mensagem se inserem. É importante dar relevância não apenas ao significado das palavras, mas também à interpretação do sentido que um indivíduo atribui às mensagens; não importando se o sentido esteja implícito no texto. Dessa maneira, percebemos que as questões teórico-metodológicas de nossa pesquisa relacionam-se diretamente com a linha teórica formulada por Bardin.

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas constituída por três etapas: pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados. Segundo Bardin, a pré-análise é um período de intuições que tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais para a construção do plano de análise. A exploração do material, portanto, é a admiração sistemática das decisões tomadas. O tratamento dos resultados diz respeito à análise das informações e as inferências que o pesquisador faz com base na exploração do campo e do referencial teórico.

Afirmamos anteriormente que para a realização da pesquisa de campo, utilizamos a observação da prática docente como procedimento metodológico, bem como a entrevista semiestruturada com professores participantes da observação. As informações que emergiam da observação da prática docente eram registradas por escrito em um diário de campo.

No que diz respeito à análise dos dados obtidos por pesquisa documental, esta foi estruturada a partir do levantamento de artigos, teses e dissertações os quais tratassem da temática avaliação do ensino de história e, mais especificamente, no ensino médio. Para isso, foram analisadas teses e dissertações no Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); comunicações em eventos da área de Educação e da

História (Anped, Epen/Epenn, Endipe e ANPUH), obtidas com a consulta aos sites dos próprios eventos ou da base de dados da Scielo.

Todos os documentos levantados tiveram como foco de investigação a avaliação do ensino e aprendizagem em História. Para localizá-los, foram usadas as seguintes palavras-chave: “avaliação”, “avaliação da aprendizagem”, “avaliação no ensino de História”, “avaliação do ensino e aprendizagem em História”.

Com esses dados foram organizadas tabelas em que sistematizamos dados para entender um pouco em que situação se encontravam as pesquisas. Nessas tabelas, tínhamos o quantitativo de dissertações, de teses, de artigos, quais os estados e universidades que mais pesquisavam sobre a temática, bem como quais os objetos estudados e quais os resultados alcançados.

A partir do levantamento dos artigos, dissertações e teses e a análise documentos oficiais, verificamos o quanto as pesquisas a respeito das práticas avaliativas do ensino e aprendizagem em história são insuficientes, tendo em vista o quão é dinâmico no dia a dia das escolas.

A exploração do material consistiu das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Bardin (1977) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo.

A fase de exploração do material teve início quando passamos a organizar os registros das aulas e a transcrever as informações obtidas por meio das entrevistas. De posse do material escrito pudemos fazer uma “leitura flutuante” (BARDIN, 1997) de todos os dados para podermos fazer recortes de falas e situações que julgamos importantes para atender aos objetivos da pesquisa.

Com base nos recortes, construímos categorias empíricas, apoiadas não só nos dados da pesquisa de campo, mas, fundamentadas no aporte teórico, juntamente com o aporte documental. Os dados foram categorizados por temas referentes à avaliação das aprendizagens, uma vez que optamos por uma análise categorial temática.

“A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamentos segundo o

gênero com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p.119). Assim, as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos presentes nos documentos e dados levantados da pesquisa de campo.

As categorias construídas a partir das informações obtidas por meio das observações foram: prática do ensino de História e suas influências sobre a avaliação; prática da avaliação dos sujeitos em suas salas de aula; atitude dos professores frente aos dispositivos orientadores e reguladores da prática avaliativa e qual sua atitude frente à própria prática avaliativa e à sua própria prática avaliativa; relação teoria e práticas avaliativas.

Diante disso, foi possível fazer inferências sobre as temáticas propostas, levando em consideração a relação entre a fundamentação teórica, o encaminhamento metodológico e os dados da pesquisa. Nesse sentido, compreendemos que, a partir da opção por este percurso metodológico, conseguiremos dar contas dos objetivos geral e específicos desta pesquisa e avançar quanto ao que já foi posto pelos estudos até então.

5. PRÁTICAS AVALIATIVAS DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE PROFESSORES DE HISTÓRIA EM ESCOLA DE REFERÊNCIA E ESCOLA REGULAR DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO

Este capítulo é dedicado à análise dos dados colhidos pela pesquisa de campo. A intenção, portanto, de formular análises com base em categorias que possibilitaram a organização das informações obtidas por meio de observações realizadas, entre os meses de agosto a dezembro de 2017, em duas escolas do ensino médio, escolhidas como campo de observação e de entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores sujeitos da pesquisa.

O capítulo é dividido em quatro partes, observando o quadro de categorias de análise construídas, a saber: a prática de ensino de História e suas influências sobre a avaliação, compreendendo assim de que maneira se apresenta a prática do ensino de História dos professores sujeitos da pesquisa e como esta sua prática influencia a avaliação que desenvolve com os alunos; prática da avaliação dos sujeitos em suas salas de aula, o que leva os professores a fazerem seleção de determinados instrumentos em detrimento de outros, assim como a seleção do período de aplicação dos instrumentos e com que frequência são realizados, assim como são explorados os resultados e de que maneira estes servem de parâmetro para reflexão de sua própria prática docente; atitude dos professores frente aos dispositivos orientadores e reguladores da prática avaliativa e qual sua atitude frente a própria prática avaliativa, esse tópico deseja levantar como os sujeitos se comportam frente a questões que envolvem a sua prática, como os documentos reguladores e a sua ação avaliativa; e, por fim, a relação teoria e práticas avaliativas, uma vez que entre as falas mais comuns dos sujeitos está: “falar é fácil, difícil é fazer” (Professora B), trata da relação teoria e prática, com foco sobre o modo como o professor e a professora sujeitos da pesquisa entendem e expressam essa relação.

5.1. Prática de ensino de história e suas influências sobre avaliação

Quando falamos de prática docente a entendemos como um elemento constituinte da prática pedagógica, como aponta João Francisco de Souza:

Práxis pedagógica é a ação institucional da agência formadora de quaisquer formações, inclusive da formação de professores, de que esteja encarregada por uma sociedade ou por setores dessa sociedade. Isso nos leva, portanto a propor uma outra compreensão de práxis pedagógica que não é prática docente [...] prática pedagógica ou práxis pedagógica, ela não pode ser relativa apenas, repito, à ação do professor, pois para esta já contamos com o conceito de **prática docente** que parece ser suficiente a fim de compreender, analisar e reinventar o fazer das professoras e dos professores. (SOUZA, 2006, p.29. Grifos do autor.)

O fato de nos fixarmos na prática docente e, no interior desta, na prática avaliativa, não implica necessariamente perdermos de vista outros aspectos da prática pedagógica, como as questões referentes aos conhecimentos necessários às práticas pedagógica e docente, à gestão, à relação das escolas com as comunidades no entorno, entre outros fatores, uma vez que eles influenciam direta ou indiretamente a prática dos professores sujeitos da pesquisa.

De acordo com Tardif (2008), não é possível discriminar e compartimentar os saberes docentes em categorias, pois tratar do saber docente é tratar do pluralismo do saber profissional que se relaciona com os lugares em que atuam, com os instrumentos que trabalham, com a experiência de trabalho, entre outros. Assim ao tratarmos nesta seção da prática do ensino de história e sua relação com a prática avaliativa, buscamos relacionar, principalmente, saberes provenientes da formação profissional para o magistério com saberes provenientes dos programas de ensino e livros didáticos usados no trabalho cotidiano de sala de aula.

Nesse sentido, tratar das questões que envolvem a prática do ensino de história é pertinente no sentido de possibilitar compreender em que medida ela influencia a prática avaliativa desses professores.

No que concerne à prática de ensino de História, cumpre realçar sua finalidade educacional, o que, em certa medida, diz de sua razão de ser como componente do currículo da escola básica. Essa retomada torna-se tanto mais necessária no momento em que movimentos sociais de cunho conservador e ultraconservador questionam a necessidade do conhecimento histórico na composição dos conteúdos

escolares obrigatórios e do currículo da educação básica¹⁰. Para isso, nos servimos de Fonseca (2003):

O estudo de história é fundamental para perceber o movimento e a diversidade, possibilitando comparações entre grupos e sociedades nos diversos tempos e espaços. Por isso, a história ensina a ter respeito pela diferença, contribuindo para o entendimento do mundo em que vivemos e também do mundo em que gostaríamos de viver. (FONSECA, 2003, p. 40)

Essa concepção orientadora de um ensino de História que visa, em última análise, a formação de um sujeito crítico e reflexivo apoia-se em avanços ocorridos desde a construção de conhecimentos históricos; avanços que significaram a delimitação de novos objetos de estudo histórico, nas últimas décadas do século XX. A historiografia brasileira, por exemplo, conhece mudanças expressivas a acolher influências e passar a inspirar-se, sobretudo, em fundamentos da nova história francesa e da história social inglesa. Mesmo que tendo conhecido desenvolvimentos por caminhos distintos, autores como Foucault, Le Goff, Duby, Certeau, Thompson e Hobsbawm, abriram aos historiadores brasileiros possibilidades de expansão dos conceitos de política e história. Em consequência, temas antes deixados de lado passaram à pauta de estudos e, posteriormente, foram inseridos em livros didáticos de história, como a participação das mulheres na Revolução Francesa ou a luta pelo sufrágio feminino, ou ainda o movimento de valorização da história e da cultura negras.

Como colocado anteriormente, no capítulo que versa sobre as questões teóricas e no tópico relativo à prática do ensino de história, deve-se tratar do ensino de história na perspectiva de uma prática que sirva de ponte entre o que é vivenciado pelos sujeitos alunos e os conhecimentos apresentados pelos livros didáticos (além de tornar visível o que nem sempre é mencionado nestes livros), para que estes consigam perceber o movimento mencionado por Fonseca. Movimento este que consiste em compreender a história de maneira a perceber tudo o que envolve as

¹⁰ Em 2017, na gestão do Ministro Mendonça Filho, o MEC lançou um conjunto de medidas de políticas educacionais, dentre as quais se destaca a supressão da obrigatoriedade de conhecimentos históricos, geográficos, sociológicos, filosóficos, artísticos e da chamada Ciência do Movimento na organização dos currículos da educação básica. Ao pretender suprimir tal obrigatoriedade, justificava com a necessidade de se superar o caráter doutrinador desses conteúdos, argumentando em favor de conteúdos técnico instrumentais, considerados mais adequados aos tempos atuais. Exemplo maior da investida contra uma educação crítico emancipatória está na Reforma do Ensino Médio de 2017.

sociedades estudadas, desde as consideradas grandes figuras históricas aos mais variados sujeitos envolvidos, inclusive os sujeitos comuns, para que, a partir do que é vivenciado pelos alunos no seu cotidiano, possa o professor confrontar os conhecimentos históricos recortados pelo currículo escolar.

Na intenção de perceber até que ponto sua prática de ensino influencia a prática avaliativa e consegue assim construir uma trama estruturada que permita ao aluno desenvolver ainda mais os conhecimentos construídos, realizaremos a exposição do que frequentemente se fazia presente em várias aulas e que possibilita caracterizar os sujeitos professores como alinhados a determinada linha historiográfica e associados a determinado estilo de avaliação.

Será que estes docentes seguem uma prática do ensino de história voltada para uma perceptiva mais positivista e acabam por usá-la em sua avaliação com questões baseadas em datas, personagens e fatos específicos da história e não conseguem desenvolver uma prática que tente dar conta de uma pluralidade de questões que o ensino de história deveria dar, como propõe Fonseca (2003).

Ao iniciar sua aula, a Professora B¹¹ costuma dizer do que se tratará, isto é, anuncia o seu tema e como este se relaciona com temáticas atuais. Durante a exposição, alguns questionamentos são levantados para seus alunos que nem sempre os respondem. Em geral, as aulas são expositivas e praticamente todos os conteúdos estão associados à política e aos problemas sociais vividos pelo Brasil, na atualidade.

Ao questionar uma aluna sobre o que ela achava das aulas da Professora B, a mesma responde:

Eu gosto dela, mas tudo dela é política. Ela sempre fala de Lula, de Dilma, de golpe, toda hora. É muito chato isso... seria melhor se ela não falasse só disso, só de política...aí quando ela começa a falar disso de novo, eu peço pra ir ao banheiro, porque eu já sei o que ela vai dizer.

Aluna 2º Ano do Ensino Médio

Percebemos na fala desta aluna, ao assistirmos as aulas ministradas e com base em algumas conversas antes e depois das aulas com a docente, que ela deixa

¹¹ A organização das análises não observou, necessariamente, uma ordem de apresentação, de modo que tivéssemos que primeiro trata do Professor A para depois tomarmos os fatos oriundos da prática da Professora B.

claro seu posicionamento político e social. Essa constatação é ratificada a partir do projeto que desenvolve junto aos alunos para que estes se organizem melhor durante o recreio. Ela escolhe dois alunos das séries que ensina, aqueles que ela percebe traços de liderança e eles ficam responsáveis por organizar a entrega da merenda, pois, segundo a docente, estes alunos furavam filas e brigavam muito pela comida na hora da entrega dos pratos, o que tornava um simples recreio em uma atividade penosa para os funcionários responsáveis por esta atividade.

Dessa maneira, ela conseguiu deixar o recreio mais tranquilo, assim como ajudou os alunos a se entenderem autonomamente, no sentido de que a partir do momento que determinado aluno já tinha comido e queria repetir, outros acabavam sem comer ou comendo menos em sua primeira ida para buscar a merenda. Com o projeto, eles se reconhecem, sabem quem já pegou uma vez ou está ali pela segunda ou terceira vez e acabam respeitando os líderes da semana e os funcionários da cozinha, fazendo com que todos tenham oportunidades iguais de comer e repetir sem prejudicar os outros.

A partir deste projeto, eles mesmos se organizam e se sentem orgulhosos de terem o poder de organizar a situação. É importante frisar que, em geral, os alunos escolhidos são aqueles que tinham características de liderança, percebidas pela professora, e que conseguiam ter um domínio sobre os demais, de maneira mais fácil. Os funcionários da cozinha da escola, por sua vez, muitas vezes, acabavam pedindo ajuda aos alunos responsáveis para conseguir fazer a entrega da merenda.

Outro dado esclarecedor de seu pensamento é quando relata algumas ações executadas na intenção de contestar questões contrárias ao seu ponto de vista, ou questões ilegais que ocorriam com a conivência de membros da gestão da escola. É interessante rememorarmos que se trata de uma professora com mais de cinquenta anos de idade, vinte anos de sala de aula, que já tinha passado por outras escolas e, dentro da atual escola, passou por outras gestões.

Em entrevista, a Professora B respondeu o seguinte, ao ser questionada a respeito da perspectiva historiográfica com a qual trabalhava:

Eu sigo a perspectiva materialista, pois acredito que os conteúdos podem e devem ser relacionados com as questões econômicas da sociedade do tempo tratado no conteúdo, assim como, a relação com o nosso tempo, o tempo em que vivemos. (grifos nossos)

Professora B

Ao longo das observações, identificamos algumas práticas recorrentes em suas aulas, como por exemplo, o hábito de indicar a temática e, na sequência, indicar como este conteúdo está relacionado com as problemáticas vividas atualmente pelo Brasil e, com base nisso, colocava como é importante o estudo da história. Na maioria dos momentos, fazia uso de aula expositiva, até mesmo quando usava a sala de vídeo. Não entendemos isso necessariamente como um problema, mas compreendemos que a forma preferencialmente aplicada consistia em apenas explanar o tema selecionado para a aula sem que seu andamento se encaminhasse necessariamente para uma discussão entre professor e aluno ou entre os alunos. Até mesmo as perguntas propostas pareciam ser elaboradas de uma maneira que os alunos não pudessem responder, seja pelo vocabulário usado, seja porque não havia maiores esclarecimentos, de modo que eram perguntas formuladas de uma maneira que nem sempre ficavam claras.

Não observamos direcionamentos claros das atividades que deveriam ser feitas, quando se optava por utilizar vídeos, como, por exemplo, o que se esperava que deveria ser observado durante a projeção, sugerindo que o simples fato de haver a exposição, levaria os alunos a conseguir desenvolver bem as atividades propostas. No entanto, a professora costumava reclamar da dificuldade de seus alunos entenderem como deveriam realizar as atividades propostas, da má qualidade das produções posteriormente entregues e, conseqüentemente, das notas baixas obtidas.

Por tais razões, podemos perceber que a sua prática do ensino de História se insere em moldes tradicionais, denotado não só pelo uso exclusivo de aulas expositivas, mas, sobretudo, por não demonstrar a intenção de envolver os alunos em debates, mesmo quando levanta questionamentos em sala de aula, pois sempre tende a ela própria responder, na sequência, as perguntas que ela mesma propõe, possibilitando pouco espaço para os alunos se exprimirem, portanto, para desenvolverem capacidades de fala e escuta, formulação e expressão de raciocínios, confronto de ideias, entre outras.

É importante perceber que esta prática parece influenciar diretamente sua prática avaliativa, pois, o que é apresentado em sala de aula e a forma como é apresentado o conteúdo na sala, em geral, está presente em suas avaliações, sejam elas, seminários, “provas” escritas com questões abertas ou fechadas, no entanto, a forma como são corrigidas as questões é diferente do que é proposto em sala de aula.

A postura tradicional na forma de apresentar os conteúdos da Professora B se reflete nas atividades avaliativas, mesmo quando propunha questões abertas que permitem aos alunos dissertarem sobre a temática proposta e/ou questões fechadas que abordavam o que foi estudado em sala de aula, ainda assim, constatamos que existia uma tendência a pautar sua prática avaliativa por uma perspectiva tradicional.

Abaixo, dois exemplos de avaliações propostas por ela:

Imagem 01: Avaliação do terceiro bimestre para o 2º Ano do Ensino Médio

Série: _____	Turno: _____	Turma: _____	Data: _____	Nota: _____
Aluno(a): _____		Nº _____	Professora: _____	

Pioneirismo Português nas Grandes Navegações

A conquista e ocupação da América está ligada à expansão marítima e comercial europeia.

Os europeus procuravam encontrar riquezas, e explorar novas rotas de comércio, matérias-primas e produtos consumidos pelo mercado europeu. No século XV Portugal foi precursor das Grandes Navegações e Colonizador de várias terras. Alguns fatores explicam o pioneiro português.

Descreva-os:

.....

.....

.....

Imagem 02: Avaliação do terceiro bimestre para o 1º Ano do Ensino Médio

Aluno:	NÚMERO	Turma:	NOTA DO(A) ALUNO(A)
<p><i>Egito, Hebreu, Fenícios e Persa</i></p>			
1 -	(Fuvest) Qual foi a principal atividade econômica desenvolvida pelos fenícios e cretenses na Antiguidade?	R -	
2 -	(UM-SP) Dentre as importantes contribuições deixadas pelos fenícios, para a civilização ocidental, destacamos:	a) o desenvolvimento do alfabeto fonético e técnicas de navegação. b) a construção de gigantescas obras hidráulicas para a prática da agricultura. c) a criação de um governo democrático. d) a prática do monoteísmo e ideais filosóficos. e) a criação do primeiro sistema jurídico.	
3 -	(Fatec-SP) Entre as principais características da civilização fenícia merecem destaque especial:	a) a economia agrícola de regadio, a sociedade de castas e a organização política teocrática. b) a economia mercantil, a organização política sob forma de cidades-estados e a criação do alfabeto. c) a religião monoteísta, a escrita cuneiforme e	
6 -	(Unesp) A religião egípcia, orientadora das instituições, foi também a grande inspiradora da arte. Em Karnac e Luxor subsistem obras, com linhas sólidas e grandiosas, a saber:	a) sarcófagos inteiramente decorados em madeira. b) esfinges simbolizando o sol e a lua. c) pirâmides para a conservação dos restos dos faraós. d) túmulos acessíveis aos sacerdotes e ao povo. e) templos para a morada dos deuses.	1
4 -	(Unimep-SP) Parte da geração da riqueza do Egito antigo estava ligada às enchentes do rio Nilo, que propiciavam uma excelente agricultura na época da vazante. Todas estas terras que margeavam o rio eram:	a) divididas em pequenos lotes e vendidas aos camponeses; b) de propriedade do Estado; c) cultivadas pelos sacerdotes; d) grandes propriedades pertencentes à nobreza egípcia; e) formadas de pequenas propriedades pertencentes aos felás.	

A Professora B usa de variados instrumentos para estruturar a avaliação, a exemplo de pesquisas, apresentação de seminários, questionários, avaliações escritas com questões fechadas ou abertas. Coloca, em nossas conversas, que busca fazer uma avaliação de acordo com o perfil da turma. Reconhecemos que a professora se esforça para fazer algo diferenciado, porém o resultado colhido não denota que, na prática, o que se pretende vem a acontecer, seja no desenvolvimento das aulas, seja na forma como estrutura e corrige as avaliações.

Por exemplo, ao assistirmos uma aula sobre Idade Média e ao analisarmos a avaliação sobre o mesmo conteúdo, percebemos que o instrumento de avaliação foi construído de acordo com o que foi exposto em sala, sugerindo um entendimento da avaliação como a reprodução de um modelo a ser verificado. No entanto, isso não significa que os alunos se saem bem nas provas propostas.

Diferentemente da Professora B, o Professor A inicia sua aula com perguntas relacionadas à temática a ser trabalhada, instigando seus alunos a pensarem sobre o que vai ser explicado posteriormente e, em geral, não gosta de responder às perguntas formuladas. Quando seus alunos não as respondem, ele busca fazer outra pergunta ou repetir a mesma pergunta formulada de outra maneira para que seu aluno consiga expressar algo a respeito do conteúdo e, a partir daí, iniciar sua explicação.

Porém, semelhante à Professora B, este segundo sujeito faz uso da prática expositiva para desenvolver os tópicos do conteúdo histórico que pretende abordar. É característica de sua prática de ensino diário iniciar-se por uma série de questionamentos e busca de ligações com temáticas atuais. É característica ainda o esforço por lançar mão de exemplos extraídos do contexto dos alunos, como bailes *funks*, artistas que são do gosto dos alunos, e de situações que são corriqueiras no contexto escolar que terminam por descontrair os alunos e permitir que eles entendam os temas de maneira contextualizada, uma vez que vivenciam as situações citadas.

Um exemplo foi registrado quando estava em aula na qual o conteúdo abordado era o Segundo Reinado e as questões sociais presentes neste período, principalmente a presença dos barões de café na história daquele momento da história brasileira. A partir disso, explicou sobre o significado das festas de debutantes que surgiram nas classes ricas do II Reinado, em que pais pretendiam apresentar suas filhas para sociedade e fazer um casamento com alguém que tivesse posses semelhantes ou superiores a sua. Essas festas são realizadas, hoje, não só para os segmentos sociais mais favorecidos, mas para jovens de vários grupos sociais, portanto, foram modificadas no que se refere à sua finalidade.

Esse pai tinha uma filha 'casadoira' [jovem que quer muito um casamento ou é muito namoradeira e muito jovem para um casamento na visão do professor] de 15 anos. Veja o que é a ideologia. Era rico, [tinha] fazenda. Então, vários fazendeiros levavam os jovens para uma festa de 15 anos para ali se apresentar e conseguir arranjar um casamento. Feliz dela se fosse com um jovem. Podia ser um nono de 60 anos com filhos. Casava. O importante era unir as duas fortunas e entrelaçar as famílias para defesa de seus interesses [...] Veja, 15 anos, passou de 15 anos, [se] não casasse, ia para o convento, pra titia, ninguém quer (sic) mais. O material tinha que ser bom, lacrado, porque se não, devolvia, ou seja, vinha a questão da virgindade.

Essa ideologia, essa ideia, passou para o pobre, onde, uma moça é super conhecida, a Jurema, é super conhecida.

Onde ela passa, dá adeus, ela vai comprar pão na padaria, ela vai ao pagode, ela vai à Igreja, à missa ou ao culto evangélico. A Jurema é a "interada" do bairro, mas a Jurema ela é debutante, faz uma festa e posta um monte de foto no Face.

Isso vem daqui da classe rica e perceberam que a intenção de apresentação mudou?

Professor A

Percebemos que o professor faz uso de alguns termos para se aproximar da linguagem dos alunos e de situações vivenciadas por eles nas festas de 15 anos e

assim explorar conteúdos presentes na aula de Segundo Reinado, como tratar da aristocracia cafeeira do império. Além de deixar claros alguns termos como, “casadoira”, que parecia ser familiar para os alunos, dando a entender que já havia discutido a questão do casamento entre pessoas muito jovens com os alunos e não concordava com essa questão, acreditando ser impróprio alguém casar tão jovem em vez de se preocupar com estudos, um emprego, entre outras coisas. Ao longo da narrativa em sala de aula, alunos se colocavam, dando exemplos de colegas da escola que eram parecidas com a Jurema e que ela fez uma festa de 15 anos para postar fotos no *Instagram*.

Outra similaridade do Professor A com a Professora B que podemos apontar, além da aula expositiva, são as posições políticas sociais que defendem. O Professor A apresenta, porém, o seu posicionamento de maneira discreta. Isso é perceptível a partir dos comparativos que levanta nas aulas, mas não menciona seus posicionamentos de maneira direta e sim vai trazendo situações em que os alunos estão inseridos, a partir das quais vai revelando de forma implícita os valores que pretende discutir e afirmar. Um exemplo disso foi observado quando de uma discussão relacionada à família nuclear. O professor coloca:

Aquela família nuclear, a família já não é a mesma. A escola peca muito quando vai querer uma reunião de pais e mestres. A escola não atenta para um detalhe, certo? A escola não atenta para o detalhe de que as reuniões se tornam pequenas e escassas, porque mãe e pai trabalham e o menino vive com a tia ou com a avó. Aquela família ideal que nós tínhamos outrora ela está passando por uma mudança.

Professor A

Ele continua mencionando também a existência de outras famílias formadas por casais homo afetivos e que hoje, apesar das resistências de alguns, é uma realidade cada vez mais presente nas escolas. Assim, ele se posiciona quanto a este tema ao problematizar com os alunos o tópico tratado, admitindo-se que alguns têm uma realidade familiar semelhante aos exemplos apresentados.

Entre as atividades avaliativas propostas por esse professor estava um questionário a partir de uma xerox entregue aos alunos, aplicado quando foi abordar um conteúdo relativo à Idade Medieval, mais especificamente às crises do século XIV. O Professor A elaborou cinco questões que deveriam ser entregues na aula posterior. No momento seguinte, ele usa o questionário para trabalhar o conteúdo, de modo que

ele pedia para alguns alunos lerem as questões e outros responderem e fazia mais questionamentos para que o raciocínio fosse desenvolvido em cada um e, assim, o aluno conseguisse tirar conclusões sobre o conteúdo. Hoffmann (1993) entende avaliação como uma ação provocativa do professor, desafiando o aluno a refletir sobre as experiências vividas, a formular e reformular hipóteses, direcionando-se para um saber enriquecido.

Esta atividade foi entregue ao professor e comporia o conjunto de atividades a que se atribuiriam notas, a partir das quais seria gerada a média final do aluno. Com base nas informações acima mencionadas, percebemos que sua prática do ensino de história influencia sua prática avaliativa, no sentido de que utiliza de instrumentos tradicionais, como o questionário, mas insere neste instrumento aspectos que se associam a uma avaliação formativa reguladora, porquanto, usa a fala dos alunos, os erros nas respostas às perguntas do questionário para construir conhecimento e não os excluí, como se não tivessem importância.

Assim, para contribuir com a apropriação de saberes de maneira significativa, a função da avaliação vai além de constatar, verificar ou medir. Ela “deve se pôr a serviço das aprendizagens o máximo possível” (Hadji, 2001, p.16), principalmente porque precisa estar compromissada em auxiliar o aluno a aprender e o professor a ensinar.

A escola é um espaço social em que convivem diferentes pessoas advindas de diferentes contextos, que tem a responsabilidade de “significar, de dar sentido, de produzir conhecimentos, valores e competências fundamentais para a formação humana dos que ensinam e dos que aprendem” (SILVA; HOFFMAN, 2003 p.9). Sendo assim, o ensino não pode estar restrito à transmissão e memorização dos conteúdos (IDEM), mas deve privilegiar o trabalho de forma significativa e contextualizada, em que os conhecimentos possam ser construídos e reconstruídos. Ou seja, em relação à aprendizagem, o processo avaliativo precisa ser compreendido e exercitado como construção, pois o conhecimento se processa pela interação radical entre os sujeitos e na relação desses sujeitos com os conteúdos estudados e tudo que envolve a ambos. Devido a sua importância, a avaliação não pode ser entendida como uma atividade limitada ao final do processo, mas como uma forma de acompanhamento de toda a trajetória, tornando-se uma ferramenta formativa no processo.

Levando em consideração o que foi apresentado acerca do Professor A, compreendemos que, apesar de alguns aspectos tradicionais do ensino de história, este professor inova acompanhando atuais tendências de um ensino que visa uma aprendizagem significativa. Sua prática avaliativa é influenciada por sua prática docente. Percebemos, assim, que ele consegue se desvincular desses aspectos tradicionalistas quando se esforça para construir conhecimento juntamente com os alunos para que possam, a partir do seu direcionamento, organizar estruturas de conhecimento.

Estas estruturas vão além de uma simples definição, a exemplo de: o que foi a Idade Média? A intenção da aula em conjunto com as avaliações é conseguir que os alunos tenham discernimento para compreender que no Brasil não tivemos Idade Média, apesar de estudarmos história com uso de uma linha do tempo europeia. Entendemos que a partir do momento em que o aluno consegue concatenar, por exemplo, o conceito de Idade Média, suas características, o fato do Brasil não ter vivenciado uma estrutura social feudal e que acabamos estudando este conteúdo em parte por conta da colonização europeia, em parte para compreendermos como se deu o desenvolvimento de vários países ocidentais e orientais, faz com que a relação existente entre as aulas, os debates levantados e as avaliações tenham conseguido realizar, em parte, sua função de ser formativa e reguladora.

Nesse sentido, entendemos que em sua avaliação, a exemplo do questionário mencionado anteriormente, o Professor A apresenta aproximações com uma perspectiva formativa ao tentar conscientizar o aluno de suas dificuldades e os ajuda a superá-las. Isso ocorre quando ele se levanta e vai pedindo para os alunos responderem em voz alta, quando os ajuda a compreender onde erraram, quando gera novas indagações ou estabelece relações de proximidade entre os conteúdos históricos curriculares e o cotidiano do aluno e assim apresenta um possível caminho de superação das dificuldades para compreensão dos conceitos históricos.

Podemos concluir que, em relação prática do ensino de história e prática avaliativa, ambos os professores demonstram empenho quanto a tentar se aproximar de uma prática formativa reguladora, não obstante apenas o Professor A pareça conseguir dela se aproximar. Tratar avaliação é algo complexo, que demanda o envolvimento de muitas estratégias e à vista disso percebemos que os dois professores se esforçam para tal, mas apenas o Professor A consegue se apropriar

melhor das características da avaliação formativa reguladora. Pelos motivos supracitados.

De acordo com Perrenoud,

O êxito de uma metodologia de ensino e dos resultados obtidos pelos alunos se fundamenta não tanto na maneira como se dão a conhecer os novos conhecimentos, mas sim na avaliação, entendida como um conjunto de atividades que possibilitam identificar erros, compreender suas causas e tomar decisões para superá-los. (PERRENOUD, 2008, p. 37)

Sendo assim, ao analisarmos os professores em nossas observações identificamos que eles se aproximam no tocante às propostas ideológicas e como usam dela para organizar suas aulas, entretanto, a forma como suas ideias são apresentadas e como as usam para fazer os alunos compreenderem determinado conteúdo são diferentes.

O Professor A da EREM se aproxima da uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, pois como coloca Libâneo (1990) ele parte de uma análise crítica das realidades sociais, superando a pedagogia tradicional e, dessa maneira, exerce o papel de articulador entre a transmissão de conteúdos e apropriação ativa por parte dos discentes e docentes que também são sujeitos.

5.2. Prática avaliativa dos sujeitos em suas salas de aula

Assim como a prática de docente, a prática avaliativa está ligada a diversos fatores. O que leva os professores a fazerem seleção de determinados instrumentos em detrimento de outros, assim como a seleção do período de aplicação dos instrumentos e com que frequência é realizada, como também de que modo são explorados os resultados e de que maneira estes servem de parâmetro para reflexão do professor/a sobre sua própria prática pedagógica, são fatores importantes no delineamento de uma prática avaliativa.

Dessa maneira, dividiremos essa seção em três tópicos. O primeiro tratará dos instrumentos e como estes são selecionados e estruturados; o segundo lidará com a seleção dos conteúdos e o período em que as avaliações são realizadas; por fim, um terceiro tópico discutirá o resultado e o que é feito dele, pretendendo compreender

como eles são explorados e de que maneira são utilizados como parâmetro para reflexão de sua própria prática docente.

5.2.1 Os instrumentos de avaliação

O uso de instrumentos e a construção de questões para uma avaliação são complexos, porque tratar da avaliação do ensino e aprendizado é lidar com uma ação dialógica e, como o próprio termo já menciona, é lidar com ambos os fatores mencionados presentes na mesma ação educativa.

Sobre a seleção dos instrumentos Charles Hadji coloca:

Concretamente, para um profissional em atividade, avaliar significa em primeiro lugar escolher exercícios, provas, aos quais submeter os alunos. Quando um professor interroga-se sobre a maneira como poderá apreciar os conhecimentos de seus alunos, encontra-se diante de uma primeira escolha: avaliação oral ou escrita? [...] Ainda que a avaliação formativa não se limite *a priori* a nenhum dispositivo (desse ponto de vista não há nenhum dispositivo modelo, infalivelmente adequado), toda avaliação instituída exige um dispositivo mais ou menos elaborado. (HADJI, 1997, p.77)

Desta forma, não intencionamos questionar se é um dispositivo ideal, pois, como dito acima, este não existe. Pretendemos então compreender como, entre os sujeitos da pesquisa, se dá a escolha e a estruturação deste e como se integram à sua prática docente. Para darmos conta dessa questão, cruzaremos os dados da observação com os obtidos por entrevistas, tendo em vista que a percepção dos professores acerca de seus próprios instrumentos avaliativos é relevante na intenção de entendermos esse diálogo entre ação e reflexão sobre a ação docente e vice-versa.

Acerca disto, escutamos a seguinte fala da Professora B a respeito dos instrumentos avaliativos aplicados para seus alunos e como eles eram selecionados:

Eu tento fazer avaliações o mais variado possível (sic). Gosto de entender a necessidade do aluno. Tá vendo aquela aluna ali [e aponta para uma aluna que, segundo ela, tinha uma deficiência cognitiva], eu boto ela pra fazer prova em dupla e sempre com os alunos mais inteligentes da turma, pois sei que ela não tem condições de fazer sozinha e vai tirar nota baixa.

Professora B

Com base nesta fala, podemos compreender que, sobre variar os tipos de avaliação que realiza, ela quer dizer que faz seminários, prova oral, prova escrita, individual ou em dupla. Desse modo, procura deixar claro que essa é a ideia dela de uma avaliação diferenciada do modelo tradicional. Infelizmente isso demonstra ser algo recorrente entre os professores, tanto da escola regular quanto das Escolas de Referência, pois esse tipo de discurso foi ouvido de outros professores outras vezes na sala dos professores. Conseqüentemente isso ratifica o que coloca Neus Sanmartí:

Para avaliar pode-se utilizar uma grande variedade de instrumentos e técnicas, mas muitas vezes os instrumentos convertem-se em protagonistas, quando de fato são meios para alcançar diferentes atividades, isso sim, meios que podem facilitar a tarefa. (SANMARTÍ, 2009, p.97)

A fala da Professora B se insere nesse contexto apresentado por Sanmartí, pois o pensamento dela de usar vários instrumentos está voltado para atender a questão específica da necessidade dos alunos com relação ao tipo de prova que melhor se adequa a eles. Sanmartí vai dizer também que os instrumentos de avaliação devem ser escolhidos em função dos objetivos da avaliação e do tipo de conteúdo que será avaliado. Cada questão didática requisita um instrumento diferente e estratégias de análises distintas.

Entendemos, de acordo com a fala da professora, que a escolha da avaliação está relacionada às necessidades dos alunos e não ao que pedem seus objetivos de aprendizado e os conteúdos avaliados. Parece ser crucial nas escolhas da professora a intenção de fazer com que haja êxito por parte da aluna, isto fica aparente no modo como ela maneja a avaliação para obter esse êxito. Ela parece estar convicta de que, dependendo do aluno, há formas de avaliação que levam ao êxito e outras não. Seria nesse critério em que se baseia para estabelecer a escolha do instrumento.

Outro aspecto relevante a partir destas percepções é que existe uma preocupação com o êxito do aluno no sentido de notas e não necessariamente com o seu aprendizado. Quando a professora B da escola B (a escola regular) nos diz que coloca a aluna que tem dificuldades cognitivas com o aluno mais inteligente, pois sabe que sozinha ela obterá nota baixa, deixa claro que se preocupa mais com o aspecto quantitativo e não com o aspecto qualitativo do aprendizado, tendendo assim a uma análise da avaliação realizada por seus alunos a partir de uma ótica tradicionalista.

Ao responder sobre as dificuldades encontradas para construir a avaliação, a mesma professora diz: “não é fácil, mas temos que lidar com isso e nem sempre fazemos avaliações de acordo com o desejado, mas de acordo com as condições, seja dos alunos, seja da escola”, ou seja, a avaliação não é pensada para servir ao processo de ensino e aprendizagem e sim às circunstâncias.

Dessa maneira, percebemos a manutenção de um modelo tradicional pensado por Ralph Tyler, em que a avaliação é o fim do processo de ensino e aprendizagem e não há um olhar para as várias questões que envolvem o mesmo. Certamente há uma tentativa desta docente em entender a necessidade de seu aluno, mas isto não é feito visando alcançar o objetivo de aprendizagem pelo aluno de cada conteúdo ou de levá-lo a fazer uma reflexão sobre a própria prática.

No contexto da Escola de Referência, o Professor A segue uma dinâmica semelhante com relação à escolha dos instrumentos. Percebemos que a seleção desses instrumentos não se orienta por um critério específico, mas sim pelo que seria mais fácil de se desenvolver com os alunos. Quando esse professor nos diz que: “coloquei questões de ‘vestibulares do ENEM’ (Exame Nacional do Ensino Médio) para eles se acostumarem com o modelo de prova” (Professor A), entendemos, nesse caso, que a intenção é “treinar” o aluno para um modelo específico de prova. Segundo Perrenoud (2008), a avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracasso, empobrece as aprendizagens e induz os professores a adotarem didáticas conservadoras e os alunos a estratégias utilitaristas.

A seleção de instrumentos para estes professores, independentemente da escola em que estejam ensinando, não ocorre no sentido de privilegiar os objetos para cada conteúdo e sim, concluir uma das etapas de ensino na perspectiva tradicionalista, isto é, se o aluno aprendeu ou não. Tanto a observação quanto os testemunhos colhidos por entrevistas sugerem que estes docentes não demonstraram uma preocupação para com a escolha de como e por que esses alunos seriam avaliados de tal maneira.

Entretanto o Professor B apresenta um diferencial em relação à professora A, da escola regular, pois como colocamos no tópico 3.1., ele fez algumas atividades avaliativas, como o questionário, no qual teria se orientado por uma perspectiva formativa ao realizar a correção coletiva com os alunos, não se atendo apenas às

respostas dos alunos, mas também os incitando a perceberem o que havia para além do que colocaram em seus cadernos.

5.2.2. A seleção dos conteúdos e a periodicidade com que as avaliações são realizadas

A ação de selecionar é sempre difícil, pois precisamos elencar o que é importante e o que deveria deixar de ser contemplado. Mas como fazer isso da melhor maneira e não correr o risco de ouvir do aluno: “estudei tanto tal conteúdo e só ‘caiu’ outro assunto?”. É nesse sentido que pretendemos observar como é feita a seleção dos conteúdos examinados pelas atividades avaliativas dos nossos sujeitos da pesquisa, assim como a periodicidade das avaliações.

Uma das questões da entrevista que fizemos a nossos professores foi sobre como se dava a seleção dos conteúdos que eles elencavam para as provas oficiais da escola. Ouvi as seguintes respostas:

Eu pego o assunto mais tranquilo, que considero importante e vi bastante com eles e sei que conseguem dar conta e boto esse na prova. Uma vez ou outra é que boto mais de um capítulo.

Professora B

Eu escolho o conteúdo que acredito ter conceitos mais importantes, pois sei que se colocar uns três capítulos, eles não darão conta, não adianta não.

Professor A

Ao analisarmos estas falas percebemos que o processo de seleção usado pela Professora B está ligado ao nível de importância dado por ela a determinado conteúdo, assim como tenha percebido que conseguiu estudar bem com os alunos e eles, aparentemente, deram indícios de que atingiram o entendimento e, desta forma, ela acreditava que eles obteriam boas notas.

Nestas falas, ambos os professores evidenciam como fazem suas escolhas de conteúdos, assim como do instrumento, associado ainda à possibilidade dos alunos conseguirem dar conta das questões que serão propostas por eles nas provas. Dessa maneira, compreendemos que estes docentes se preocupariam, antes de tudo, com

a nota que esses alunos vão conseguir nas provas preparadas, e, especificamente, com uma “boa nota”.

Dentro de cada disciplina, os critérios avaliativos devem estar ligados à natureza dos conteúdos selecionados pelo professor. Eles devem definir os propósitos que almejam com a avaliação, em que dimensão, qual a intencionalidade do conteúdo, sua função social. Sabemos que nem tudo que é discutido em aula necessita ser avaliado. A preocupação do professor infelizmente está voltada para a obtenção de um resultado positivo, circunscrita a critérios de uma avaliação quantitativa, ou seja, para a atribuição de notas ou medidas como uma necessidade para fundamentar a classificação do aluno e comunicar resultados. Nesse sentido, desconsiderar-se-ia que a avaliação deveria voltar-se para as reais necessidades de aprendizagem do aluno.

Os instrumentos precisam ser bem elaborados, e estarem inscritos em um processo que envolva os componentes básicos do ensino e da aprendizagem, como objetivos, conteúdos, metodologias e filosofias que permeiam o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPPE). É importante frisar aqui que ambas as escolas não têm seus PPPE disponíveis para implantação. De acordo com nossas conversas com os gestores, os mesmos nos informaram que seus projetos foram elaborados e encaminhados para Secretaria de Educação (SE) para análise e possível aprovação. Só assim os professores e escola poderiam implantá-los e nós teríamos acesso a eles.

Ao questionar se podíamos pelo menos ver o material que foi encaminhado, obtivemos como resposta que eles não estavam com este documento, nem mesmo uma cópia. Não sabemos informar se esta resposta foi por receio de que uma análise que viéssemos a fazer e da possibilidade de expedirmos um parecer desfavorável, ou se, de fato, eles não o tinham em mãos. Por parte dos professores a resposta foi a mesma: “não sabemos qual é o Profeto Político Pedagógico da Escola”.

É possível captar a partir do que foi exposto que há uma desorganização em relação a este aspecto documental, principalmente quando entendemos que a escola A se tornou semi-integral há cinco anos e, até o presente, não possui um PPP (Projeto Político Pedagógico) implantado ou em implantação, fazendo-nos questionar o que leva o governo do estado a alterar o *status* de uma escola de regular para EREM, quando esta sequer tem definidas e aprovadas pela SEDUC suas propostas pedagógicas.

Retomando as falas dos docentes entrevistados, com relação ao Professor A, sua seleção envolve, como fora mencionado, os conceitos ditos os mais importantes. Percebemos em sua fala e em alguns instrumentos observados que as provas são simples, com poucas questões e estão baseadas em um determinado conteúdo. Porém, o que nos chama atenção é que ambos os professores, além da seleção pela importância de conteúdo, optam por contemplarem poucos conteúdos em virtude de alegada dificuldade dos alunos em dar conta de mais de um conteúdo e o receio de que os alunos/as não alcancem a média escolar (6,0) de aprovação.

Para Cipriano Luckesi, na avaliação:

É corriqueira, em nossa escola, do passado e do presente, a conduta de orientar e exigir que os estudantes se dediquem a um conjunto amplo de conteúdos, que, depois, nem todos serão levados em consideração para saber se eles estudaram e se efetivamente aprenderam. (LUCKESI, 2011, p.237)

Apoiando-nos no que expõe Luckesi, entendemos que há coerência, por parte dos professores em elencar poucos conteúdos, tendo em vista que estes querem compreender se os alunos são capazes de realizar a atividade avaliativa e apreenderam parte do conteúdo abordado em sala de aula. Ainda de acordo com Luckesi, não faz sentido pedirmos para os alunos estudarem tantos conteúdos quando estes não serão contemplados na avaliação, a não ser que façamos um instrumento que contemple todos os pontos. Isto é, devemos ter claro o que desejamos com nossas atividades avaliativas e anuncia-las aos alunos, ou seja, isso implica em termos um projeto que guie nossas condutas educativas (LUCKESI, 2011).

A partir das falas dos docentes e do que nos apresenta Luckesi, conseguimos identificar outra questão presente no fato dos alunos já terem em mente que não terão todos aqueles assuntos apresentados pelo professor em sala de aula na avaliação. Assim sendo, percebemos um hábito comum entre muitos alunos: estudar às vésperas das provas se torna muito constante nessas escolas, pois eles preferem estudar apenas depois que o professor indica quais os conteúdos estarão de fato na prova. Assim, eles não precisam manter um ritmo constante de estudo como seria interessante e os professores observados aconselham. Por mais que os professores peçam para que se estude constantemente, os alunos parecem já ter consciência que nem tudo que o “professor dá em sala” será parte da prova e assim acham que é mais fácil esperar o anúncio do que vai ser indicado como assunto de prova.

Já no que se refere ao período de avaliação e com que frequência essas avaliações são realizadas, percebemos ser necessário analisar essas questões, pois podem interferir direta e indiretamente na prática docente e avaliativa dos nossos sujeitos. Desta forma, entendermos que interpretar melhor estas situações nos permite ter respaldo para tratar o próximo tópico que intenciona compreender como são explorados os resultados.

Uma das primeiras informações que nos foi passada pela gestora da escola B sobre as avaliações, foi a quantidade de atividades avaliativas que o professor deveria fazer por trimestre. De acordo com SIEPE (Sistema de Informações da Educação de Pernambuco), o aluno pode ter até cinco notas a cada trimestre. Entre elas uma é obrigatória, valendo de zero a dez e as outras quatro podem, juntas, somar de zero a dez pontos. Seria feita a soma da avaliação obrigatória com a quantidade de pontos obtidos da aplicação de outros quatro instrumentos e tirada uma média aritmética ou então, cada uma das quatro notas pode valer de zero a dez e ao final é feita a soma e gerada uma média aritmética. O professor também pode optar apenas por esta única nota obrigatória, que também será entendida como a média do aluno.

Ao fim de tudo é gerada uma média aritmética e assim tem-se a nota final para cada trimestre ou unidade como é chamado o período de três meses letivos de duração, na maioria das escolas. Se por ventura a nota for inferior à média da escola, o professor deve dar a opção de o aluno recuperar esta nota e dar-se a preferência de se fazer isso logo após o aluno ter sabido da nota baixa atribuída ao seu desempenho, para que possa obter sucesso ao recuperá-la.

Tanto na escola regular quanto na Escola de Referência em Ensino Médio, apenas uma avaliação era fixa e ela integrava, junto com outras, uma semana de provas, com datas e horários para cada matéria, estabelecidos pela gestão juntamente com os professores. Os alunos realizavam, em média, duas provas por dia. Sobre essa questão pudemos observar que poucos eram os alunos que expressavam, ao longo de todo o horário, estarem dispostos para resolução das provas que sempre eram realizadas nas três últimas aulas do dia após o recreio e os alunos que acabassem as provas podiam ir para casa. Por conta disso, na maioria das turmas observadas, e não apenas observamos a aplicação das provas de história, mas de outras matérias também, boa parte dos alunos entregava as duas provas

escritas em, no máximo trinta minutos, quando tinham à disposição ainda quase três horas para respondê-las com tranquilidade.

Percebemos na saída da escola, que os alunos, na verdade, nem iam para suas casas, ficavam na frente da escola conversando sobre a prova ou outros assuntos corriqueiros. Em algumas falas ouvidas nos corredores, muitos disseram que não tinham estudado e, por isso, não adiantava ficar na sala se não sabiam como responder a questão.

Os professores faziam questão de ressaltar o tempo que eles tinham para fazer as provas e em alguns períodos de provas foi estipulado um horário mínimo de permanência de uma hora em sala, para só após esse prazo eles puderem sair. A intenção de obrigar os alunos a tentarem responder as provas, contudo, não funcionava bem de um modo geral, em virtude dos que acabavam rápido e queriam conversar dentro da sala, utilizar o celular ou outras ações que acabava atrapalhando os que queriam continuar fazendo suas provas.

Essa opção de estipular tempo mínimo era alvo de crítica tanto na escola A quanto na escola B. Era discurso comum na sala dos professores quando o gestor passava para colocar essa fixação de horário mínimo de permanência: que os alunos davam muito trabalho na sala e ficar com eles querendo sair era pior, estabelecer um horário não instigava os alunos que normalmente acabavam rápido a fazer o contrário.

Pudemos observar a partir desses dados que o período proposto, em geral, contribuía para os alunos ficarem um mínimo de tempo na sala tentando fazer as provas, na expectativa de voltar para casa ou ter tempo livre para conversar com os colegas. Sendo assim, constatamos que estas provas tinham um alto índice de notas baixas. Eram mais eficazes as demais atividades avaliativas propostas em sala de aula, como os questionários, os seminários, as pesquisas, uma vez que para realizar estas eles não tinham a pressão do tempo e a oportunidade de sair mais cedo, não assistir aula e ainda ter tempo para bater um 'papo' com os colegas. Era perceptivo entre os alunos que eles tinham noção de que teriam oportunidades de recuperar as notas, o que nem sempre acontecia, mas de forma geral entendiam que a reprovação só acontecia em última estância.

A questão do tempo e da frequência com que as provas deveriam ser aplicadas é algo que não se pode determinar um padrão, visto que isto irá variar de acordo com o que vai ser avaliado, com qual tipo de instrumento será utilizado e principalmente

qual o objetivo da avaliação, pois nenhum dos outros aspectos pode ser determinado se não houver um objetivo delimitado, razão de ser e existir da avaliação.

Assim, antes de iniciar a elaboração de um item da avaliação, as escolhas do período em que será realizada, o prazo de tempo que o aluno terá para fazê-las e os conteúdos contemplados, é necessário compreender as matrizes de referência para avaliação e como são estruturadas a partir do conjunto de competências e habilidades que se espera que o educando desenvolva em cada área específica do conhecimento. “Todo processo avaliativo envolve um referente, que consiste na norma ou modelo, e se manifesta nos objetivos ou nas competências e habilidades” Valente (2003, p.145). O que não se pode ter é a compreensão inadequada de competências como adverte Perrenoud (1999), reduzir as competências a objetivos ou considerá-las o mesmo que objetivos, pelo fato de serem elaboradas indicando ações a serem realizadas.

5.2.3. Resultados da avaliação e o que é feito deles

A partir do momento que estruturamos os objetivos da avaliação e organizamos as etapas para que ela ocorra da melhor maneira possível, é interessante darmos conta do que foi realizado pelos alunos e refletir assim sobre os resultados. Não na ótica de quantificar os erros e atribuir uma nota, mas principalmente interpretar os erros e acertos, mas também com eles e a partir deles, refletir sobre nossa prática docente e nossa prática avaliativa, nisso consiste a prática formativa reguladora da avaliação.

O ato de avaliar implica na coleta, na análise e na síntese de dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou de qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou a qualidade atribuída ao objeto conduz a uma tomada de posição a favor ou contra ele. Esta decisão é o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso da ação. É fundamentando-se no valor ou qualidade atribuída que somos conduzidos a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Segundo Luckesi (2003), a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer com

ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; enquanto a avaliação direciona o objeto numa trilha dinâmica. A avaliação da aprendizagem não se constitui matéria pronta e acabada. Assim, uma das intenções dessa pesquisa é conhecer o caminho a ser desenvolvido pelo professor durante o processo de avaliação.

Os sujeitos ao responderem sobre o que fazem com os resultados que obtêm das avaliações disseram:

É...eu quero verificar o que eles conseguiram aprender e ver o que pode ser feito de diferente para eles aprenderem os conteúdos em sala de aula. Quero saber se precisa mudar o jeito de dar aula, o tipo de prova que tô fazendo com eles... Esse tipo de coisa, pois eu sei que não dá pra avaliar os alunos só pelas provas... Às vezes eles sabem, mas não sabem passar essa informação, por isso que temos de ver como eles se saem nas provas.

Professora B

Geralmente as avaliações me servem como parâmetro pra saber onde estou avançando ou tô estagnado, assim no sentido do aprendizado. Porque sei que os meninos vêm sem saber aquilo ou sabem, tá introjetado, né? O saber histórico tá introjetado sem eles perceberem. Então, [o que] eu vou fazer, muitas vezes, não é passar um saber, é fazer eles perceberem que sabem.

Só que nessas avaliações eu percebo o quanto meu trabalho está o vejo como é que é minha a questão da minha técnica, da minha, digamos assim, meu projeto, né? Eu faço uma auto avaliação e no caso pra ver como eles estão... Não é meritocracia não; porque nem toda época eles estão leigos sobre o assunto, eles percebem, eles não percebem que sabem, mas sabem, alguma coisa eles sabem, né?

Tá introjetado, porque aquele saber histórico está espalhado pela sociedade.

Bom, aí o resultado que eu faço é isso. Eu faço uma avaliação do meu plano de trabalho, do meu plano de ensino, do meu projeto que eu tô, que todo ensinar é um projeto [que] muda constantemente... É só isso que eu faço.

Professor A

No que se refere à fala dos professores percebemos que ambos pensam na avaliação como algo que deve servir para além da atribuição de notas como, por exemplo, serve de parâmetro para uma autoavaliação e, nesse aspecto, pode representar o direcionamento no sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos, dado que sugere uma aproximação com a perspectiva formativa reguladora da avaliação. Pois entendemos por avaliação formativa reguladora um mecanismo que seja integrativo e regulador das práticas docente e das

aprendizagens, e, dessa maneira, ela opera como mediadora do processo educativo (SILVA, 2006).

Percebemos que estes professores se aproximam das ideias com as ideias da perspectiva formativa reguladora quando se preocupam com os resultados para além da quantificação. Não obstante, sabemos que isso não é tudo que envolve esta perspectiva. Como adverte Janssen Silva (2006), a avaliação nesse sentido é integrativa e está para auxiliar tanto o professor, quanto o aluno. Já foi observado aqui que estes professores, na prática, nem sempre têm a intenção de usar a avaliação de forma a que esta forneça elementos para a reflexão sobre suas próprias práticas.

Na colocação do Professor A, “porque sei que os meninos vêm sem saber aquilo ou sabem, tá introjetado, né? O saber histórico tá introjetado sem eles perceberem, então eu vou fazer muitas vezes não é passar um saber, é fazer eles perceberem que sabem”, percebemos que o docente se mostra atento quanto ao que o aluno possui em conhecimentos prévios e usa isso a seu favor (a favor do aluno), para emergir um conhecimento histórico que deseja tratar na sala de aula e acredita que eles tenham alguma noção e possam colaborar com o processo de ensino. Essa estratégia sugere que esses professores tomam os conhecimentos dos alunos como ponto de partida para novas aprendizagens.

É possível encontrarmos também um discurso semelhante do professor, isto é, de que os alunos têm conhecimentos prévios que podem ser usados como gatilho para novos aprendizados, quando analisamos sua prática do ensino e quando, durante as aulas, o docente usa exemplos da vivência dos discentes para demonstrar que eles já possuem uma noção sobre o conteúdo, mas não a reconheciam no seu cotidiano por a ele atribuírem outro nome ou um significado diferente, como no exemplo, citado anteriormente, da festa de debutante usada para que eles entendessem um pouco da dinâmica de vida da aristocracia rural brasileira no Segundo Reinado.

A esse respeito, Hoffmann afirma:

O que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação. A criança e o jovem aprimoram sua forma de pensar o mundo na medida em que se deparam com novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses.

Conceber-se-ia, assim, a avaliação desvinculada da concepção de verificação de respostas certas/erradas, encaminhando-a num sentido

investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos. (HOFFMANN, 2014, p.86)

Seguindo este caminho e analisando o que nos expõe a Professora B, entendemos que seu discurso demonstra ter a intenção de usar a avaliação de modo reflexivo para perceber melhor as necessidades do aluno, assim como as suas próprias. Acreditamos que essa sua fala com relação ao uso da avaliação como instrumento reflexivo está associado ao fato dele usar instrumentos diferentes (prova escrita, seminários, questionários). Pois entende que ela reflete sobre as necessidades dos alunos quando percebe que um grupo se sai melhor em provas escritas, enquanto outros em seminários e, talvez, isto seja suficiente para se produzir conhecimento com eles.

Entretanto, observamos um afastamento entre o que coloca a respeito do tratamento dado aos resultados e sua prática do ensino de história. Se retomarmos o tópico inicial desse capítulo, percebemos que a prática da Professora B se orienta por uma visão tradicional, apesar de, ocasionalmente, observarmos um esforço para se contrapor a este modelo de ensino.

Luckesi (2003) afirma que a avaliação é um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmos e dos seus melhores modos de ser na vida. Ela não pode ser vista como sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos, quando assume as finalidades de ser inclusiva, dinâmica e construtiva. A avaliação formativa reguladora vai favorecer ao docente desenvolver intervenções diferenciadas, que, por sua vez, precisam vir acompanhadas de meios de ensino, de organização dos horários, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares (Perrenoud, 1999, p.15). Isto é, torna-se indiscutível um repensar e uma reestruturação do sistema educacional como um todo e da escola em específico, tomando como referência uma perspectiva emancipadora da educação (Silva, 2009).

Tendo em vista o que foi apresentado a respeito da fala dos professores em confronto com o que foi observado na sala de aula, entendemos que os dois docentes têm a intenção de percorrer o caminho da avaliação formativa reguladora. Porém, dela parecem se afastar no que tange à organização e capacidade de pô-la em prática, como por exemplo, quando suas perguntas não se apresentam de maneira a estimular

o alunado a interagir consigo, com o conhecimento e com os outros ou usa de uma forma de comunicação rebuscada (sem explicar o sentido de algumas palavras usadas) para o grupo de alunos, cujas áreas de origem são comunidades que, em sua maioria, não demonstrariam ter um vocabulário extenso. Ou mesmo quando usam a avaliação restrita à sua expressão quantitativa. Por estas e outras razões exemplificadas ao longo deste tópico, verificamos que a prática avaliativa dos sujeitos da pesquisa oscila entre uma perspectiva formativa e uma perspectiva tradicional de ensino e avaliação.

5.3. Atitude do professor e professora frente aos dispositivos oficiais e sua própria prática avaliativa

Entendemos por atitude as ações diante a percepção do professor e professora sobre os documentos oficiais que orientam suas práticas avaliativas, assim como também os dispositivos que as regulam.

Aos nos questionarmos sobre a atitude do professor em relação aos dispositivos oficiais que regulam a própria prática avaliativa, concebemos que a resposta nos auxilia na compreensão do processo de ensino e aprendizagem em que se insere avaliação e que foi vivenciado durante as observações.

Direta ou indiretamente os sujeitos inseridos na educação não passam isentos das questões legais que os circundam, mesmo que não se atenham a isto conscientemente. Será que este mesmo pensamento pode ser aplicado no que está especificamente ligado à avaliação e explicitado nos documentos oficiais? Os professores/as constroem seus instrumentos avaliativos conscientes de seguirem orientações e/ou regras para tal, ou são a elas indiferentes?

A partir destes questionamentos, buscamos entender se eles têm conhecimento destes dispositivos e se por eles são influenciados, assim como buscamos estar atentos a qual tipo de prática frente a esses documentos tem estes sujeitos. Estariam inseridos em uma prática de acomodação ou reiteração e, dessa forma, mesmo tendo conhecimento do que apresentam os documentos, não alterariam suas atividades mantendo sua prática avaliativa indiferente a isso, ou será que se manteriam de acordo com eles sem nenhuma resistência ou análise? Estariam

em uma prática de resistência irrefletida, segundo a qual os professores sabem da existência destes documentos, no entanto, não se interessam por conhecê-los, estudá-los e observá-los e, conseqüentemente, sua prática docente torna-se indiferente aos preceitos normativos.

Por fim, podem se incluir como uma prática reflexiva na qual entendemos existir toda uma análise dos documentos, desde o que os motivou a serem construídos até suas conseqüências para o dia a dia docente, e, alicerçados nesses documentos, é que se tomaria uma decisão perante sua prática avaliativa. Assim, pode o professor/a assumir uma atitude de aceitação integral ou parcial, a depender dos objetivos propostos pela avaliação, ou de resistência consciente, que ocorre quando se acredita que os argumentos do discurso oficial não seriam convincentes o suficiente para que suas orientações viessem a influir nas ações docentes.

Essa discussão sobre a prática que o professor/a adota frente aos documentos oficiais que regulam a avaliação (prática de acomodação ou reiterativa, prática de resistência irrefletida, prática reflexiva) nos leva a retomar os estudos sobre a reflexão na educação que promoveu John Dewey, comentados por Zeichner (1993).

No início do século XX, Dewey propõe uma distinção entre o ato humano como rotina e enquanto ato reflexivo. Com base em seus estudos, Zeichner vai dizer que:

O ato de rotina é, sobretudo, guiado pelo impulso, da tradição e autoridade. Nas escolas, incluindo as universidades, existem uma ou mais definições da realidade, de acordo com as quais se definem os problemas, as metas e os objetivos. Enquanto as coisas prosseguirem sem grandes rupturas, esta realidade é percebida como não apresentando qualquer problema. O modo como cada professor vê a realidade se de barreira, impedindo-o de reconhecer e experimentar pontos de vistas alternativos. (ZEICHNER, 1993, p.18)

Nesse sentido, podemos entender que os professores não reflexivos aceitam automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação ou são indiferentes a eles. No conjunto maior dos não reflexivos, inserimos os subconjuntos das práticas de acomodação ou reiterativas e de resistência irrefletida que seguem características do que foi citado acima.

Já no tocante à prática reflexiva, esta é definida:

Como sendo uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que justificam e das conseqüências a que conduz.

Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A ação reflexiva também é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. (ZEICHNER, 1993, p.18, grifos meus)

A reflexão implica ainda sentimentos, como a emoção e a paixão e assim sendo não pode ser organizada em um conjunto de técnicas que podem ser embaladas e ensinadas, como se tentou fazer outrora ou como se vê em algumas perspectivas neotecnicistas que se divulgam entre os professores nos dias atuais.

Como já discutido anteriormente, quando abordamos questões presentes em documentos legais, constatamos que, apesar da intenção de alguns em promover autonomia e garantir flexibilidade ao professor na seleção dos conteúdos, vê-se também que não existem nos PCN, OCEM, PEBEPE, pontos específicos para avaliação, com exceção da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), cujo texto contém uma seção específica em que trata a avaliação. Porém, por sua natureza de lei maior da educação, a LDB cuida de enfatizar as regras gerais da avaliação em sua inserção no contexto escolar, não se atendo a maiores detalhes, deixando aos sistemas de ensino a tarefa de fixar, em detalhes, normativas, diretrizes e orientações às escolas e aos professores/as.

Quando tratamos da avaliação formativa reguladora entendemos que ela se estrutura a partir da integração das práticas e das aprendizagens, ocupando a avaliação um lugar mediador na ação educativa, sendo assim manancial de dados descritivos e interpretativos de todo percurso de ensino e aprendizagem e as situações didáticas entre ambos os sujeitos do processo (SILVA, 2006).

Nesse sentido, tratar da atitude do professor frente aos documentos orientadores e reguladores é relevante, uma vez que estes docentes, mesmo tendo uma atitude de resistência irrefletida, ainda assim têm que se submeter a alguns aspectos diretivos presentes nestes documentos e, conseqüentemente, isto pode influenciar sua prática avaliativa levando este docente na contramão da avaliação formativa reguladora.

Quando tratamos da avaliação formativo-reguladora apreendemos que ela é:

Um processo sistemático e intencional de acompanhamento da relação entre o planejamento, o ensino e a aprendizagem, para compreender as necessidades dos aprendentes com a preocupação

de dar ao professor as informações para criar e recriar situações didáticas das aprendizagens. (SILVA, 2006, p.60)

Uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar coloca a avaliação a serviço da aprendizagem e levanta questões ligadas à centralidade da avaliação, na forma como usualmente é praticada, num viés tradicionalista. O conceito de regulação passa a compreender tanto formas de avaliação para diagnóstico e acompanhamento dos alunos como formas de intervenção para orientar o pensamento dos alunos na construção de sua aprendizagem.

Na questão do acompanhamento do aluno, outro aspecto importante é o uso do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE). Implantado no ano de 2011 por meio da Secretaria Executiva de Gestão de Rede (SEGE), o SIEPE foi implantado nas escolas da rede estadual para atender a Secretaria de Educação em todas as suas instâncias e demandas das diversas áreas. Assim sendo, cada Secretaria Executiva da SEDUC-PE (Secretaria de Educação Estadual de Pernambuco) e as gerências ligadas a ela identificaram as suas necessidades individuais, elencaram todas as parametrizações necessárias ou novas funcionalidades e encaminharam para a Secretaria Executiva de Gestão da Rede (SEGE).

Quadro 4: Parametrizações - SIEPE

SIEPE	
Sistema de Ensino	Rede Física
Planejamento de Turmas	Quadro de Vagas
Matrícula	Enturmação
Acompanhamento Acadêmico	
Diário de Classe	Boletim Escolar
Encerramento de Período Letivo	Abertura de Período Letivo
Ingresso do Servidor	Acompanhamento do Servidor
Atribuição de Aulas	
Quadro de Horários	Concurso de Remoção
Material Escolar	Gestão de Programas Educacionais
Educacenso	Informações Gerenciais

Fonte: Parametrizações. In: Apontamento de Desempenho e Frequência das Turmas – SIEPE (PERNAMBUCO, 2018).

Dentre as possibilidades acima de uso do SIEPE, destacamos o diário de classe. O professor/a é chamado a registrar a frequência do aluno, os procedimentos metodológicos que ele/a irá adotar durante as aulas, assim como os procedimentos avaliativos e as notas obtidas com a aplicação das atividades avaliativas. O registro das notas possibilita a geração do boletim escolar do aluno, documento em que estão consignados os resultados escolares por ele/a obtidos (essa atividade é da competência da gestão escolar). Abaixo, imagem de tela do sistema eletrônico de registro da frequência e do desempenho do aluno. Destacamos aqui a dinâmica de como é formada a média do aluno em cada trimestre.

Imagem 03: Apontamento Bimestral de Desempenho

Apontamento Bimestral de Frequência e Desempenho

Avaliação e falta por componente curricular Observações sobre o estudante

Série: 1ANO Apontamento: 1º Bimestre

Componente curricular:

1º Bimestre - 05/02/2018 a 24/04/2018

Núm.	Nome	Nota										Faltas					
		1ª AT	NC	2ª AT	NC	3ª AT	NC	4ª AT	NC	5ª AT	NC	1ª Nota	2ª Nota	NC	M. B.	FJ	FNJ
1	OLIVEIRA	Nota:	<input type="text"/>	0	2												
	RP:	<input type="text"/>															
2	SOUZA	Nota:	<input type="text"/>	2	0												
	RP:	<input type="text"/>															
3	SANTOS	Nota:	<input type="text"/>	0	0												
	RP:	<input type="text"/>															
4	SILVA	Nota:	<input type="text"/>	0	0												
	RP:	<input type="text"/>															

Fonte: Apontamento de Desempenho e Frequência das Turmas – SIEPE (PERNAMBUCO, 2018).

A partir de imagem de tela acima, podemos identificar que o professor, para obter a média, deve gerar duas notas para cada aluno. A primeira nota (1ª Nota) é obtida a partir da aplicação de atividades diversificadas e pode ser composta por até cinco atividades (AT). De acordo com os participantes da pesquisa, os professores são instruídos a fazer pelo menos duas atividades que somadas cheguem a totalizar, no máximo, dez pontos. Já a segunda nota é obtida com a aplicação de uma prova em data fixada pela gestão, numa semana específica para as avaliações, e, no caso das escolas observadas, eram aplicadas no horário após o recreio, de modo que os alunos faziam as provas e podiam ir para casa. Abaixo de cada nota há a sigla RP

que significa recuperação, pois se a nota da atividade acima for menor que cinquenta por cento do valor máximo desta avaliação, deve ser feita uma recuperação e assim evitar que o aluno fique defasado em relação às aprendizagens referente aos conteúdos por ela verificados.

Desta forma, percebemos que há uma intenção nos documentos que reguladores de passar uma postura flexível quanto à avaliação, uma vez que não são impostos procedimentos específicos para tal, salvo no que se refere à exigência de uma prova a ser aplicada em um dado período fixado em comum acordo com o conjunto da escola. Outra característica observada é interesse em assegurar o direito à recuperação, mas, ao que parece, em princípio não haveria a intenção de se obter altos índices de aprovação e sim garantir a qualidade de ensino e aprendizagem do educando e do docente. Esse interesse parece ficar menos evidente quando se observa a intensa propaganda que o governo do estado promove sobre os “avanços” da educação, com destaque para os resultados obtidos pela rede estadual em avaliações de massa.

Com base no que já discutimos nos tópicos anteriores da seção 3.2 deste capítulo, compreendemos que as práticas avaliativas dos sujeitos são mistas, e entendemos mistas no sentido de não se enquadrarem num único formato, isto é, em alguns momentos se apresentam tradicionais, em outros formativa, portanto, não há um modelo específico que caracterize suas atividades.

Decorrentes das observações nas escolas, compreendemos que os sujeitos da pesquisa, quanto a sua atitude em relação aos documentos reguladores, não demonstram, em sua ação docente, serem influenciados pelos mesmos. Não necessariamente isso significa que eles não tenham dele conhecimento. Observamos que eles têm, mas suas atitudes não parecem ser por eles influenciados, salvo no que seja de caráter especificamente obrigatório, como por exemplo o uso do Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE).

Mesmo quando os professores realizam provas em uma semana específica isto não está associado a um calendário específico da Secretaria de Educação, mas sim a uma sistemática organizada pela própria escola para que haja pelo menos uma nota no sistema. O único período no calendário fixado pela SEDUC refere-se às novas oportunidades de aprendizagem, tradicionalmente conhecida como recuperação,

cujas datas se situam na última semana do ano letivo, usadas muitas vezes também para a entrega do boletim.

Quando tratamos, no item 3.2.3, dos resultados da avaliação e do que é feito deles e, a partir das falas de professores, evidenciamos a intenção de autoavaliação a partir dos resultados, a importância que atribuem aos conhecimentos prévios dos alunos, a preocupação com os resultados de modo a usá-los como uma justificativa para modificar ou não a forma como trabalham os conteúdos em sala de aula, estávamos, na verdade, diante de sinalizações que nos levam a perceber que os professores participantes da pesquisa se apresentam como sujeitos reflexivos sobre sua prática.

Ao colocarmos que eles se apresentam desta forma é por termos identificado elementos nas falas dos sujeitos que dão consistência a essa afirmação como apontamos anteriormente. Ou seja, os dados trazem elementos que permitem afirmar que foram observadas tanto mudança/avanço em direção a uma prática reflexiva, como permanência de uma prática chamada tradicional. Portanto, as práticas de avaliação, no que concerne a incorporação da prática de reflexão, nos sujeitos observados, estão eivadas de hibridismo.

Entretanto, no plano geral, entendemos que as ações e falas se inserem melhor na prática dita reflexiva, uma vez que colhemos evidências de que os sujeitos compreendem os documentos que os regem, assim como têm consciência dos resultados e fazem uso destes da melhor maneira possível, pois como os mesmos colocam: “nem sempre é possível colocar em prática o que pede essa teoria. É difícil. O dia a dia na sala de aula da escola pública a gente se esforça o máximo que dá” (Professora B). Esta fala valida o que já foi dito, anteriormente, por Zeichner (1993), para quem a reflexão não decorre de um agrupamento de passos ou procedimentos específicos que devem ser seguidos e observados pelos professores e, sim, é uma forma de lidar, tratar os problemas, uma maneira de ser professor.

5.4. Relação teoria e práticas avaliativas

Como citado acima, na fala da Professora B, é difícil lidar com o dia a dia docente e conseguir colocar em prática o que propõe os teóricos da avaliação, pois

se há um ponto em comum entre os professores sujeitos da pesquisa é de que não há uma única teoria para todas as questões surgidas em sala.

No propósito de discutir a relação teoria e prática avaliativas, desenvolveremos aqui uma análise dos dados oriundos das entrevistas realizadas. No contexto escolar, esta problemática permeia a fala tanto de professores como de outros profissionais da educação, nas instituições de ensino. Constantemente deparamo-nos com testemunhos do tipo: “uma coisa é na teoria, na prática é outra bem diferente”, sugerindo que há uma percepção de distanciamento entre as questões teóricas e as práticas.

Como já observado no capítulo no qual tratamos sobre o percurso teórico da avaliação, percebemos que a literatura sobre a avaliação vem avançando em direção da afirmação da perspectiva formativa reguladora e, assim, avançando para uma avaliação que não sirva à seleção e sim às aprendizagens, como afirma Perrenoud (1999).

É importante relembramos que estamos falando de professores que estão na docência há mais de vinte anos e que, apesar disso, demonstram estar a par das ideias de pelo menos um teórico que trata da avaliação na perspectiva formativa, a exemplo de Jussara Hoffman. No entanto, nos falam de forma crítica que:

Há anos Hoffmann fala nos seus livros de avaliação da mesma forma. Há um tempo atrás (sic), ano passado, eu acho, fui a uma palestra dela e ela falou a mesma coisa que já tinham lido há muito mais tempo. Ela não mudou nada, fala sempre as mesmas coisas de avaliação, nada de novo. Será que não percebeu que não dá pra colocar tudo aquilo em prática. Umas coisas a gente até usa, mas outras... é complicado.

Professor A

Continuamos discutindo a respeito da Jussara Hoffmann e o questionamos se o fato dela escrever e colocar a “mesma coisa”, não estava associado ao fato de o que ela apresenta em seus textos, em geral, não ser posto em prática e, por isso, precise de mais debates para uma compreensão por parte dos professores/as e até mesmo para que ela consiga ouvir outras problemáticas que possam gerar novas discussões. Ele aparentemente apresenta um semblante de que, talvez, estivesse ponderando o que colocamos, porém nos responde com o seguinte:

O problema é se você escrever um texto, você escreve um texto, como a professora tem um livro aí de numa mulher que fala justamente sobre

as reuniões pedagógicas e que elas passam a ser informativas, administrativas, econômicas e nunca pedagógica, porque se você vai escrever um texto e fantasiar, nunca se vai saber a realidade de uma escola, tá entendendo. As pessoas precisam botar o pé no chão. Por exemplo, uma reunião pedagógica hoje, uma reunião pedagógica, o que é? Ela é tudo, menos uma reunião pedagógica.

Que ninguém fala do que vai fazer, quais são as medidas enquanto escola, enquanto professor, para elaborar um saber para o menino ou a tentativa de passar um saber, fazer uma transposição pedagógica. Hoje a reunião é tudo, menos pedagógica e as pessoas acham que fazem um grande trabalho.

Professor B

Percebemos nessa fala que há uma manifestação de resistência do professor quanto a compreender que existe uma relação direta entre a teoria e a prática, pois acreditamos que a prática é o espaço de construção e reconstrução da teoria. A teoria nos permite uma leitura mais aguçada da prática, nos possibilitando compreensões mais elucidativas, no sentido de conseguirmos estabelecer vínculos que ajudem no nosso fazer docente. Esse movimento é contínuo, imprevisível e cheio de matizes, mas é ele quem dá sentido à prática docente sistemática e intencional.

A fala do Professor A, por sua vez, nos leva a questionar como estão estruturadas as formações continuadas e as reuniões pedagógicas da escola e se cumprem seu papel instrutivo e formativo ou se reforçam o hiato já existente entre a teoria e a prática. De acordo com Janssen Silva:

A teoria está impregnada da prática e esta da outra. Os conhecimentos são construídos num esforço investigativo de compreensão da realidade vivida para que possamos transformá-la reconstruindo também a teoria. Porém as novas realidades e, por conseguinte, as novas teorias não se fazem na negação do existente, se constituem em um diálogo entre o constituinte e o emergente. (SILVA, 2006, p.49)

A citação de Silva deixa claro que existe, sim, uma relação entre a teoria e a prática, apesar disso, podemos levantar outra questão que Esteban (2001) trata em seu livro, *O que sabe quem erra?* Nele, ela discute os resultados de uma pesquisa realizada com professores e trata das reflexões acerca das práticas avaliativas e do fracasso escolar. A partir de falas dos professores desta pesquisa, das imagens de suas atividades, das relações com teóricos da educação e, especificamente, da avaliação, Esteban, ao interligar a ação das professoras, a construção da teoria e reconstrução da prática, nos coloca, entre outras coisas que:

A elaboração da atividade e a solução encontrada revelam os limites da teoria presente em sua prática, porém também desvelam a existência de alguma teoria dissonante em seu conhecimento, que contribui para o questionamento da lógica dominante na escola. [...] O Trabalho que realizavam indicava que as teorias de que dispunham não eram suficientes para explicar muitos dos fatos que se sucediam na sala de aula, tampouco serviam para orientar satisfatoriamente a ação, especialmente no que diz respeito à avaliação de atividades que se distanciam das práticas mais tradicionais que permitem um padrão fixo de acertos. (ESTEBAN, 2001, p.158)

Extraímos deste capítulo indícios de que existem algumas menções dos professores sujeitos da pesquisa que os aproxima dos teóricos da avaliação formativa reguladora, pois sinalizam o uso dos dados de suas avaliações não apenas para a formação de um ranking de notas, mas também para uma autorreflexão de suas práticas avaliativas.

Dessa forma, podemos concluir que, no tocante à relação teoria e prática, esses sujeitos se encaminham na direção do que propõem os teóricos da avaliação. Suas falas e ações deixam claro que eles se aproximam, sim, das teorias e que elas estão inseridas em seu cotidiano como professor.

É imprescindível ressaltar que estamos lidando com professores com idade entre cinquenta e sessenta anos, de uma formação inicial embasada num currículo defasado em relação aos dias atuais, que lecionam há mais de vinte anos e, dessa forma, poderiam continuar seguindo sua formação tradicional. Mas, apesar disso se apresentam dispostos a realizarem uma prática avaliativa que quebre com toda uma dinâmica vivenciada desde quando eram alunos na educação básica e de quando iniciaram suas carreiras como docentes.

Obviamente nem tudo corre de modo idílico. Sabemos que ainda trazem consigo uma carga de tradicionalismo no ensino e prática avaliativa, que vivem numa realidade em que suas escolas estão longe de ser espaços físicos que garanta uma boa convivência, com várias deficiências, a exemplo de salas mal ventiladas, prédios mal estruturados que não garantem uma boa qualidade para o fazer escolar.

Podemos perceber aqui as boas práticas docentes que, apesar das adversidades e da diversidade que se fazem presentes na sala de aula, encontram espaço para acontecer, portanto, não sofrem dos possíveis limites impostos pela idade dos docentes, pelas várias problemáticas que o professor/a tem a enfrentar, De modo que, a presença dessas boas práticas denota que é possível, sim, caminharmos

com a prática avaliativa observando as orientações e teses da perspectiva formativa reguladora, talvez não na totalidade de nossos atos docentes, mas tentando integrá-la mesclando como fazem nossos sujeitos, os quais nem sempre conseguem o êxito esperado, mas seguem tentando/persistindo.

Entendemos que a avaliação é um tipo de investigação que envolve processos de consciência pelo educando e pelo educador de suas potencialidades, seus limites e seus ritmos, promovendo um questionamento sobre os atos um do outro e revisão de suas práticas, agindo desta forma, de maneira formativa e reguladora. Sobre isso Hoffmann nos diz:

Pretendemos introduzir a perspectiva da avaliação como uma das mediações pela qual se encoraja a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as. (HOFFMANN, 2005, p.57)

Nesse sentido, compreendemos que os professores participantes desta pesquisa se colocam de maneira reflexiva com relação à prática avaliativa, mas que o Professor A conseguiu avançar mais do que a Professora B no que diz respeito a se inserir na perspectiva formativa reguladora.

No tocante à sua prática docente e à prática avaliativa, percebemos que a Professora A se esforça para concatenar o que pensa sobre avaliação com sua prática avaliativa. Como foi posto anteriormente ao analisar sua fala referente à auto percepção de sua prática, ela nos diz que busca encontrar instrumentos mais adequados aos alunos, dando-nos a entender que intenciona praticar uma avaliação no sentido formativo regulador, ainda que não seja bem desta maneira que se coloca no modo habitual da sala de aula.

Já o professor B se apresenta de maneira reflexiva e sua prática se aproxima mais de sua fala como também foi exposto. É sempre importante deixar claro que ele desliza também na perspectiva tradicional como ocorre com a Professora A, mas não tanto quanto ela.

Podemos assim concluir a partir do exposto que o professor e a professora observados não se apresentam com uma perspectiva fechada. Eles acabam tentando equilibrar-se com seus conhecimentos, com os limites da teoria presente em sua prática, com as influências que recebem e toda a dinâmica da prática pedagógica. Na

busca do equilíbrio, confrontam-se com desequilíbrios que “desvelam a existência de alguma teoria dissonante em seu conhecimento, que contribui para o questionamento da lógica dominante na escola”, como constatou Esteban (2001, p.158). A prática avaliativa dos professores sujeitos da pesquisa apresenta similaridades e singularidades que estão relacionadas às suas experiências tanto no âmbito pessoal como de sua formação, quanto ainda de sua prática docente. E deste conjunto de aspectos condicionadores, ela não poderia se afirmar senão enquanto uma prática complexa sobre a qual não se podem permitir observações aligeiradas, superficiais e pré-concebidas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral da pesquisa foi analisar como se configuram as concepções e práticas de avaliação do ensino e aprendizagem de professores de História de escolas do Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco. É nesse sentido que estruturamos a pesquisa por meio dos seguintes objetivos específicos: analisar se os sujeitos participantes da pesquisa são influenciados, em suas práticas de avaliação de aprendizagem, pelo que propõem os documentos oficiais que tratam de avaliação e, se são influenciados, de que maneira estes interferem em suas práticas; analisar as práticas docentes no ensino de História e como estas influenciam as práticas avaliativas desses professores, com atuação em EREM e em escola regular da rede estadual de ensino; identificar aproximações e distanciamentos existentes entre as práticas avaliativas de professores de História da EREM e de escola regular, ambas da rede estadual de ensino do estado de Pernambuco e analisar como os professores sujeitos da pesquisa concebem a relação entre as concepções teóricas acerca da avaliação e as práticas avaliativas.

Observaremos os ditames de uma abordagem qualitativa, pois pretendemos compreender como a avaliação se comporta e como o sujeito professor, que dela participa e a significa. A perspectiva epistemológica adotada foi a fenomenológica, uma vez que ela privilegia a compreensão e a inteligibilidade como propriedades específicas dos fenômenos sociais. No que se refere à coleta de dados, inicialmente se deu por meio da pesquisa documental, em seguida da observação nas duas escolas campo de pesquisa e, por fim, os dados foram complementados com as entrevistas semiestruturadas.

Os professores escolhidos a participarem da pesquisa tinham diferenças de idade importante (o professor bem mais velho que a professora), mas tempo de experiência profissional bem semelhante. Suas formações na universidade se deram em períodos distintos do último quartel do século XX, o que nos deixou um tanto preocupadas quanto ao desenrolar da pesquisa, pois acreditávamos que idades muito distantes, como as que tínhamos em mãos, poderiam introduzir vieses aos dados que estes sujeitos viessem a fornecer, visto suas formações iniciais serem diferentes.

A análise de dados foi feita a partir análise categorial temática, técnica da análise do conteúdo proposta por Laurence Bardin, a qual nos levou à construção de

quatro categorias de análise que deram direcionamento ao processo analítico da pesquisa: prática do ensino de História e suas influências sobre a avaliação; prática da avaliação dos sujeitos em suas salas de aula; atitude dos professores frente aos dispositivos orientadores e reguladores da prática avaliativa e qual sua atitude frente à própria prática avaliativa e à sua própria prática avaliativa; relação teoria e prática avaliativa.

Ao fazermos um levantamento em alguns documentos oficiais a respeito do que eles apresentam sobre avaliação, verificamos a intenção de se promover a autonomia e a flexibilidade do professor quanto à seleção e organização de conteúdos. No entanto, constatamos que se tenha que não há menções específicas, nesses documentos, sobre a ação avaliativa. A única exceção fica com a LDB, que possui um artigo específico para dela tratar, artigo que sofre alteração em sua nova redação em 2017, portanto pelo governo ilegítimo que se instalou após o golpe de 2016.

A despeito do forte poder influenciador que tais documentos podem assumir frente às práticas avaliativas dos docentes, constatamos que, no que concerne ao professor e à professora participantes, não haveria influência direta sobre os mesmos. Percebemos que há o conhecimento sobre os documentos, mas eles não modificam suas práticas diante do que é proposto nestas normativas. Exceto em algumas questões específicas como, a obrigatoriedade de fazer pelo menos uma avaliação por bimestre, de incluir as notas no SIEPE (Sistema de Informações da Educação de Pernambuco) e realizar as avaliações no período de recuperação das aprendizagens.

Portanto, as normativas do Estado interferem sobre as práticas dos sujeitos da pesquisa, fazendo-os cumprirem procedimentos da esfera administrativa, sem que orientações do domínio pedagógico tenham sido observadas, até porque, elas não compõem o conteúdo dos documentos estaduais. Essa lacuna observada aponta para a necessidade de se discutir tais documentos, reescrevê-los, contemplando o debate sobre a avaliação da aprendizagem e promover ações de formação continuada dirigida a professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, além da equipe técnica de gerências e diretorias de ensino da SE-PE.

Ao direcionarmos o olhar para as questões da prática docente e da prática avaliativa no ensino de História, foi constatado que características de três pedagogias (pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista e pedagogia crítico-social dos conteúdos)

estão presentes e se combinam em diferentes graus nas práticas dos sujeitos da pesquisa.

Quando às falas desses professores, elas expressam que estes sujeitos pensam a avaliação como um instrumento que serve não apenas para avaliar os alunos, mas também suas próprias práticas docentes, ou ainda nos falam que escolhem um instrumento avaliativo de acordo com a necessidade do aluno, essas falas revelariam indícios de que teriam aderido à perspectiva formativa ou pelo menos de que estariam desejosos de praticá-la em sua sala de aula. Do mesmo modo, quando realizam aulas de maneira a aproximar o que está sendo estudado do contexto em que o aluno está inserido, a partir, por exemplo, do uso de palavras de seu meio social, ou ainda quando promove ações comuns entre os alunos, estes docentes revelam buscar se distanciar de uma prática pedagógica tradicional.

Por outro lado, as práticas de ensino de história dos docentes observados, quando confrontadas uma com a outra, apresentam traços que ora as aproximam, ora se distanciam quanto à forma como realizam suas aulas. De um lado, compactuam com pensamentos políticos sociais semelhantes sobre o contexto político atual do país, o que explicitam, sem reservas, durante as aulas, denotando interesse em promover, nos alunos/as, uma leitura crítica. Por outro lado, enquanto o Professor A busca inserir seus alunos na temática proposta com o uso, em geral, de um linguajar que ora é formal, ora é comum ao do meio de origem de seus alunos, trazendo ainda para a narrativa histórica elementos presentes no dia a dia deles e, conseqüentemente, do professor que vivencia na escola juntamente com eles, suas músicas, problemas, entre outras coisas, a Professora B, em geral, acaba realizando suas aulas com outras características, pois, ao querer relacionar o conteúdo com as questões atuais vivenciadas pelo país e o mundo, acaba fazendo isso de maneira pouco instigante, o que faz os alunos/as ficarem calados e demonstrarem não estar prestando atenção no que ela está sendo apresentado à turma, criando assim um clima de baixa participação.

É fato. As ideias referentes à avaliação conheceram grandes mudanças. Desde o início do século XX, com Ralph Tyler, até os dias atuais com Hoffmann, Perrenoud, Hadji, Esteban, Silva, entre outros, as concepções sofreram mudanças profundas. Caminhamos de uma avaliação de caráter terminal, muito voltada para verificação do alcance e da eficácia do currículo proposto para uma avaliação que se preocupa com

a construção de propostas de ensino e aprendizagem atenta com todo o contexto que envolve o processo de ensino no qual estão envolvidos o professor, os alunos e toda a comunidade escolar, mas, sobretudo com a construção de conhecimento que permitam promover a reflexão, pelo professor, sobre a sua prática de ensino e, pelo aluno, sobre o modo com ele aprende, visando ainda a efetivação de ajustes de natureza pedagógica no ensino e na aprendizagem.

Considerando especificamente ideias da perspectiva formativa reguladora, entendemos que não ser possível dissociar a avaliação das aprendizagens do processo de ensino. Essa perspectiva avaliativa é formativa porque, ao buscar inserir a avaliação ao processo de ensino e aprendizagem, pretende dar conta do diálogo entre saberes, o ensinar e o aprender. Entendemos que um – o ensino – não pode ocorrer sem a outra – a avaliação –, como dito acima, demandando um diálogo, uma vez que este só pode ocorrer a partir do momento em que há comunicação entre ambas às partes. É reguladora quando, nessa relação dialógica, realiza reestruturação dentro e a partir do próprio processo avaliativo, de modo a dar conta do que foi proposto, inicialmente, como objetivos de ensino e de aprendizagem.

Apesar dos avanços em relação aos estudos que envolvem as concepções de avaliação, hoje, o debate está envolto por ideias que fundamentam a perspectiva formativa reguladora da avaliação, e, ao trazermos essa discussão para o campo da escola e questionarmos os professores observados sobre suas concepções de avaliação, percebemos que eles têm conhecimento do que propõem alguns dos teóricos citados acima. Contudo, nos respondem com as dificuldades que é colocar em prática o que é proposto, alegando nem sempre haver subsídios suficientes para tal.

Quando nos falamos de subsídios, entendemos não apenas requisitos ligados às questões físicas da escola, mas principalmente os estruturais do sistema de ensino, pois têm consciência de que estão dando aula no Ensino Médio, última etapa da educação básica, a alunos que nem sempre sabem interpretar um texto, como nos foi relatado, mas precisam ter uma noção, ao menos básica, sobre os principais conceitos de história. Como realizar isso, se há uma defasagem anterior, eles questionam.

Os dados colhidos sugerem um quadro de ratificação do discurso pelo qual falar de avaliação na teoria é fácil, mas tentar inserir nela o que é proposto, com todas as adversidades, torna-a uma operação pedagógica complexa. Isto não significa que

os professores não se esforcem para que ela aconteça, visto que suas falas e algumas de suas ações docentes em sala de aula se aproximam do que propõe os teóricos, mesmo que em determinadas situações vissemos resquícios de práticas tradicionais.

Como já avançado em algumas passagens ao longo do texto, não podemos afirmar categoricamente que as práticas de ensino e avaliação destes sujeitos da pesquisa estejam integralmente orientadas por uma perspectiva formativa reguladora e por uma pedagogia crítico-social. Mas entendemos que há um avanço por parte deles em querer fazer algo diferente para seu aluno e não apenas para chamar sua atenção em sala de aula, mas principalmente para muda-los como sujeitos históricos que são.

Ainda que a avaliação tenha se mostrado presente na prática dos docentes como um instrumento de aprendizado e de auto avaliação, ela também se manifestou de modo a quantificar o que estava ou não certo em provas, deixando claro que estes sujeitos transitavam entre a perspectiva formativa e a perspectiva tradicional da avaliação.

Ao analisarmos como as práticas docentes de uma professora e de um professor de História de aproximam e se distanciam, percebemos que há semelhanças em seus perfis docentes, não apenas em relação às idades e ao tempo de experiência em sala de aula, mas também quanto a ideologia política social. Nesse sentido, observamos a ambos fazerem críticas severas às práticas políticas atuais e sempre usarem das problemáticas que estão em voga em determinado momento para exemplificar como, em outros momentos da história, situações semelhantes aconteceram e também colocarem para seus alunos como foi o comportamento da população antes e atualmente. Em geral, eles pareciam querer deixar claro aos seus estudantes que algo deve e pode ser feito para contornar os problemas que vivenciamos, e que bastara haver organização para que isso ocorresse.

Constatamos outras aproximações entre estes docentes quando, nas entrevistas e conversas informais, apresentam a si mesmos como professores conscientes de que a avaliação não deve ser apenas usada para dar notas aos seus alunos. Eles entendem que a avaliação pode fazer mais quando falam que a usam como um instrumento que serve como auxiliar do aluno e não ao contrário, como um instrumento de punição.

No entanto, é possível captar, a partir de algumas falas e atitudes em sala de aula, os distanciamentos que diferenciam esses professores. Enquanto a prática docente do Professor A parece encaminhar-se, de maneira mais firme, para uma perspectiva formativa reguladora da avaliação, porque realiza ações que condizem com o diz, a Professora B, apesar de se colocar como alguém que pensa a avaliação desde essa concepção, efetiva práticas de certo modo contraditórias, como, por exemplo, quando acredita que o fato de propor distintos instrumentos de avaliação, “de acordo com as necessidades de cada turma”, como nos disse, já significaria estar fazendo uma avaliação formativa.

Observamos diferenças também ao tomarmos a prática do ensino de história de ambos os docentes. Enquanto o Professor A realiza suas aulas, com êxito, de maneira a estimular seus alunos a participarem da aula, seja com perguntas, seja com brincadeiras que cabem na temática trabalhada, a Professora B, por exemplo, quando faz perguntas para inserir os seus alunos na dinâmica da aula, os vê não responderem a seus estímulos e, dado o silêncio em sala, acaba, ela mesma, respondendo as questões, sem que busque estratégias alternativas, reformulando-as ou colocando outra questão que os atraia mais e os levem a envolverem-se com o que estão estudando

Os resultados suscitam alguns questionamentos sobre a relação entre práticas de ensino e práticas avaliativas, a exemplo das características que permitem construir o perfil do professor e da professora sujeito da pesquisa, a prática do ensino de História de ambos e a relação teoria e prática avaliativa.

Podemos identificar a partir do exposto, referente a estes professores, não haver uma diferença específica ou similaridade que esteja diretamente relacionada com o fato de um lecionar numa Escola de Referência em Ensino Médio e a outra atuar em uma escola regular da rede pública do estado de Pernambuco. O perfil destes docentes não estaria especificamente ligado ao local ou as normativas que estes teriam a observar, mas sim estaria associado às percepções que possuem sobre sua prática, suas compreensões político sociais da educação e da escola e suas atuações como docentes.

Fatos que nos levam a presumir que o Sistema de Escola Integral, forma de organização tão festejada pelo governo do estado, não expresse o diferencial

propalado, questionando a imagem que vem sendo veiculada pela propaganda oficial, que busca apresentar como a dita melhor educação do Brasil.

Na trilha da questão da propaganda, o estado de Pernambuco costuma explorar, junto à opinião pública, o novo patamar do IDEB alcançado pelo sistema de ensino estadual, apresentado em 2017 e referente ao ano 2016, pelo qual Pernambuco saiu do 4º lugar em 2013 para a 1ª posição entre todos os estados da federação. É importante atentarmos para a ênfase que é dada às avaliações em larga escala. Assim, compreendemos ser importante estarmos advertidos para esta questão, não apenas pelos efeitos ilusórios que uma propaganda com tal conteúdo possa vir exercer sobre uma população menos avisada, mas também por concordarmos com os questionamentos formulados sobre a avaliação em larga escala encontrados no levantamento de trabalhos acadêmicos usados na construção do estado do conhecimento. Sendo assim, dada a relevância do problema, entendemos ser este um tema que poderia nortear pesquisas futuras.

Nesse sentido, a pesquisa contribuiu para nos fazer entender um pouco mais sobre como estão se dando concepções e as práticas avaliativas no ensino de história em escolas públicas do estado de Pernambuco, para, com base nesses conhecimentos, sermos capazes de construir parâmetros para lidar com os problemas existentes e conseguirmos assim superá-los.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- ABRAMOWICZ, Mere. **Avaliando**: a avaliação da aprendizagem – um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M.. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira Thomson, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, Lilia Bastos, PAIXÃO, Lyra, MESSICK, Rosemary Grives. **Avaliação Educacional II**: perspectivas, procedimentos, alternativas. Petrópolis, Editora Vozes, 1978.
- SCRIVEN, Michael; STUFFLEBEAM, Daniel. **Avaliação educacional II**: perspectivas, procedimentos, alternativas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1981.
- BATISTA NETO, José & SANTIAGO, Eliete. **Formação de Professores e Prática Pedagógica**. Recife: Editora Massangana, 2007.
- BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo; Contexto, 2008.
- _____(Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora. LDA, 1994.
- BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de avaliação**: textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1998.

_____, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC). 2017.

_____. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 2006.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1997.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.

CARRETERO, Mario. **Construir e ensinar as ciências sociais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Tradução: Beatriz Affonso Neves.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 2003.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. In: **Estudos em avaliação educacional**. v.19, n. 39, p. 49-64, jan./abr., 2008

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FARIAS, Danielle Cristine Camelo. **A avaliação das aprendizagens na prática docente de professores de história de 5ª à 8ª séries do sistema estadual de ensino: concepções e práticas**. 127 folhas. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2008.

FERNANDES, M. de S. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): motivações, usos e mudanças nas ações de gestores e docentes em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo (2007 – 2012)**. 2015. 233 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FERNÁNDEZ. Fátima Addine. Didática y optimización del proceso de enseñanzaaprendizaje. IN: **Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño** – La Havana – Cuba, 1998

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GUMARÃES, Selva. **Caminhos da história ensinada**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GUMARÃES, Selva. **Didática e prática do ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio – Uma Perspectiva Construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

HOFFMANN, Jussara. O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia. In: SILVA, Janssen Felipe da et al (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. Cap. 3. p. 47-58.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 42-53.

LEIMIG, Eveline Silva de Freitas. **Avaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo sobre as concepções de professores de escolas de referência em ensino médio integral em Pernambuco**. Recife, 2012. 158 f. : Dissertação (mestrado) - UFPE, Centro de Educação , Programa de Pós-graduação em Educação, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia histórico-crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: HUCITEC- ABRASCO, 2000.

OLIVEIRA, Zeli. **Saberes E Práticas Avaliativas No Ensino De História: O Impacto Dos Processos Seletivos (PAIES E Vestibular / UFU) e do ENEM Na Avaliação Da Aprendizagem No Ensino Médio**. Universidade Federal de Uberlândia. 137 f. Dissertação (mestrado). UFU, Educação, 2006.

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Educação Integral**. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

_____, Secretaria de Educação. **Lei Complementar nº 125/2008**. Disponível em: <http://legis.alepe.pe.gov.br/arquivoTexto.aspx?tiponorma=2&numero=125&complemento=0&ano=2008&tipo=&url=>, acesso em 27 de fevereiro de 2017

_____, Secretaria de Educação. **Apontamento de Desempenho e Frequência de Turmas**. 2018. Disponível em: <<http://siepe.educacao.pe.gov.br/help/1528399326000/portal/interface/adftl.htm>> Acesso em: 10 de junho de 2018.

_____. Secretaria de Educação. **Parâmetro para Educação Básica do estado de Pernambuco**, 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=70>>. Acesso em: 24 jun. 2015.

_____, Secretaria de Educação. **Programa de Educação Integral**. Disponível em: <[http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&search=Educação Integral](http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&search=Educação%20Integral)>. Acesso em: 21 jun. 2015.

_____. Secretaria de Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco** – SAEPE, 2016. Disponível em: <<http://siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912>> Acesso em: 24 jun. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **O que e como ensinar**: Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 17-36.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: autores associados, 2000

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Janssen da; HOFFMAN, Jussara; ESTEBAN, Maria T. **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas**: em diferentes áreas do currículo. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora**: pressupostos teóricos e práticos. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

_____. **Modelos de formação de pedagogos(as)** - professores(as) e políticas de avaliação da educação superior: limites e possibilidades no chão das IES. 2007. 284 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SILVA, Oberlan da. **Uma trajetória de educação integral em Pernambuco: os limites e as possibilidades de opções metodológicas e organizações de espaço e tempo**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Matemática, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014. Disponível em: <[http://pos-raduação.uepb.edu.br/ppgecm/download/dissertações/mestrado_profissional/2014/Oberlan da Silva.pdf](http://pos-raduação.uepb.edu.br/ppgecm/download/dissertações/mestrado_profissional/2014/Oberlan%20da%20Silva.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2015

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**: Ensaio para concorrer ao cargo de professor. UFPE, Recife, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 5.ed. Porto Alegre: Globo, 1974.

VALENTE, S. M. P. **A Avaliação da aprendizagem no contexto da reforma educacional brasileira**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, n. 28, p. 75-88, jul./dez. 2003.

VIANNA, H. M. **Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

VIANNA, H. M. **Introdução à avaliação educacional**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas**. Lisboa, Portugal, Educa:1993.

ANEXOS

Anexo I: Roteiro de Entrevistas com os professores:

- **Dados do professor:**

- Tempo de experiência profissional como docente.

- Há quanto tempo leciona na escola.

- Qual a titulação:

- a. Em nível de graduação:

Ano de conclusão: IES:

- b. Em nível de pós- graduação lato sensu:.

Ano de conclusão: IES:

- c. Em nível de pós-graduação stricto sensu:

Ano de conclusão: IES:

- **Quanto à formação continuada:**

- a. Participa de atividades de formação?

- b. Quem a oferta?

- c. Com qual frequência participa?

- d. Quais são os temas tratados?

- e. Gosta de participar das formações?

- f. Caso, não gosta, como gostaria que elas fossem?

- **Questões norteadoras mais específicas sobre sua prática avaliativa:**

1. Como organiza a avaliação da aprendizagem e seu trabalho de professor na escola 'X'?

2. O que leva em consideração para preparar a avaliação?

3. A avaliação integra seu planejamento de que forma?

4. Você tem conhecimento dos documentos oficiais que regulam a avaliação da aprendizagem?

5. De que forma tomou conhecimento?

6. Em que medida eles influenciam em seu processo de construção do conhecimento junto aos alunos?

