



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA

Mestrado Profissional em Ensino de História

Dayvison da Silva Freitas

AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR: desafios e possibilidades para romper com as práticas avaliativas excludentes no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Pernambuco.

Recife
2025

DAYVISON DA SILVA FREITAS

AVALIAÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR: desafios e possibilidades para romper com as práticas avaliativas excludentes no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Pernambuco.

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Ensino de História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. André Mendes Salles.

Coorientadora: Profa. Dra. Juliana Alves de Andrade

Recife
2025

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Freitas, Dayvison da Silva.

Avaliação do conhecimento histórico escolar: desafios e possibilidades para romper com as práticas avaliativas excludentes no Ensino Médio da rede estadual de ensino de Pernambuco / Dayvison da Silva Freitas. - Recife, 2025.

117f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (REDE), 2025.

Orientação: Prof. Dr. André Mendes Salles.

Coorientação: Prof.^a Dr.^a Juliana Alves de Andrade.

1. Ensino de História; 2. Avaliação; 3. Ensino Médio. I. Salles, André Mendes. II. Andrade, Juliana Alves de. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

DEDICATÓRIA

À vovó Maria por demonstrar a importância da educação para a transformação da nossa realidade social e que a busca por conhecimento deve ser constante em nossas vidas, ainda que concomitante à necessidade de trabalhar para garantir o sustento, postergando as nossas expectativas do futuro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus orientadores André Mendes Salles e Juliana Andrade por acreditarem na proposta de uma pesquisa docente realizada sobre este campo de estudo. Aos meus pais pelo apoio constante e todos os seus esforços ao longo de minha formação, sem os quais este trabalho não seria possível. Aos colegas de jornada profissional e acadêmica cujas trocas e contribuições foram significativas para o profissional que sou hoje. Aos amigos e familiares por entenderem minha ausência em tantos encontros e comemorações.

RESUMO

Esta pesquisa analisa como professores de História do ensino médio compreendem e aplicam a avaliação da aprendizagem, considerando as teorias pedagógicas e as políticas educacionais vigentes. O foco está nas tensões entre práticas avaliativas tradicionais, de caráter classificatório, e abordagens formativas que visam à promoção de uma educação democrática e à valorização da autonomia discente, especialmente em contextos populares. A investigação parte da seguinte questão central: de que modo a avaliação pode ser ressignificada como instrumento qualitativo, contribuindo efetivamente para a construção do conhecimento? Para responder a isso, o estudo se fundamenta em autores como Luckesi (2011), Andrade e Caimi (2013), Esteban (2007; 2014) e Afonso (2014), que discutem as bases teóricas, políticas e epistemológicas da avaliação educacional e do ensino de História. A metodologia adotada é de caráter empírico, com aplicação de questionários semiestruturados a professores de escolas de referência da Gerência Regional de Ensino (GRE) Recife Sul. A análise dessas respostas permite identificar concepções docentes sobre avaliação e sua relação com os desafios do ensino histórico contemporâneo. Na etapa final, a pesquisa adquire uma dimensão propositiva ao articular os achados teóricos e empíricos na elaboração de critérios para o uso de questões objetivas com viés formativo. Baseando-se na ideia de avaliação como instrumento de coleta de dados voltado à aprendizagem (Luckesi, 2011), discute-se a superação de práticas excludentes marcadas por “arbitrário cultural” e “violência simbólica” (Bourdieu e Passeron, 1992), propondo alternativas por meio do “hibridismo pedagógico” (Mugnaini e Pintassilgo, 2024) e da perspectiva da Educação Popular (Esteban e Fetzner, 2015). Conclui-se que é possível ressignificar a avaliação no ensino de História mas, para isso, é fundamental que os professores repensem o uso de instrumentos avaliativos, abandonando lógicas punitivas em favor de estratégias que promovam o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Palavras-chave: Ensino de História; Avaliação; Ensino Médio.

ABSTRACT

This research analyzes how high school history teachers understand and apply learning assessment, considering current pedagogical theories and educational policies. The focus is on the tensions between traditional, classificatory assessment practices and formative approaches that aim to promote democratic education and value student autonomy, especially in low-income contexts. The investigation begins with the following central question: how can assessment be redefined as a qualitative instrument, effectively contributing to the construction of knowledge? To answer this question, the study draws on authors such as Luckesi (2011), Andrade and Caimi (2013), Esteban (2007; 2014), and Afonso (2014), who discuss the theoretical, political, and epistemological foundations of educational assessment and history teaching. The methodology adopted is empirical, involving the administration of semi-structured questionnaires to teachers at reference schools of the Gerência Regional de (GRE) Recife Sul. Analysis of these responses allows us to identify teachers' conceptions of assessment and their relationship to the challenges of contemporary history teaching. In the final stage, the research acquires a propositional dimension by articulating theoretical and empirical findings to develop criteria for the use of objective questions with a formative bias. Based on the idea of assessment as a data collection instrument focused on learning (Luckesi, 2011), the study discusses overcoming exclusionary practices marked by "cultural arbitrariness" and "symbolic violence" (Bourdieu and Passeron, 1992), proposing alternatives through "pedagogical hybridism" (Mugnaini and Pintassilgo, 2024) and the perspective of Popular Education (Esteban and Fetzner, 2015). It is concluded that it is possible to redefine assessment in History teaching, but to do so, it is essential that teachers rethink the use of assessment instruments, abandoning punitive logics in favor of strategies that promote student protagonism and the development of meaningful and contextualized learning.

Keywords: History teaching; Evaluation; High School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AILE: Avaliações internacionais em larga escala

AdA: Avaliação das Aprendizagens

AF: Avaliação Formativa

ApA: Avaliação para as Aprendizagens

ARG: *Assessment Reform Group*

AS: Avaliação Sumativa

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

ENADE: Exame Nacional de Cursos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

EREM: Escolas de Referência em Ensino Médio

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDEPE: Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA: *Programme for International Student Assessment*

SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB

SAEPE: Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco

SEE/PE: Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco

UFPE: Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE: Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. ENSINAR E AVALIAR: as diferentes perspectivas do Aprender no Ensino de História	21
1.1. Ensinar é transferir conhecimento?: A história da História ensinada .	22
1.2. Aprendizagem e avaliação na história escolar	27
1.3. Novas abordagens do Ensinar, Aprender e Avaliar no Brasil	36
1.4. Avaliar segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	42
2. SABERES E PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA	51
2.1. Formação inicial sobre a avaliação da aprendizagem	52
2.2. Funções e usos da avaliação da aprendizagem escolar	55
2.3. O sentido de avaliar	58
3. CAMINHOS PARA UMA AVALIAÇÃO OBJETIVA COM A PERSPECTIVA FORMATIVA	68
3.1. Questões objetivas nas práticas escolares: por que se mantém a tradição?	69
3.2. Perspectivas inovadoras sobre a avaliação no ensino de história escolar	74
3.3. Prática de aprendizagem através de questões objetivas	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	85
ANEXO – MATERIAL DIDÁTICO	92
APÊNDICE A – Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa	113
LISTA DE TABELAS/GRÁFICOS	117

INTRODUÇÃO

Se todos nós, construímos nossa relação com o nosso campo de pesquisa, foi interessante pensar como a História e a Educação sempre estiveram presentes na minha trajetória desde a infância. Eu nasci numa cidade do interior de Pernambuco, vindo de uma família pobre, onde a educação sempre foi vista sob uma perspectiva de ascensão social. Nasci em 1986, na cidade de Vitória de Santo Antão. Meus pais funcionários públicos, nunca puderam comprar uma casa própria até o término da formação de seus filhos na Educação Básica. Do salário da minha mãe, nada sobrava após pagar a mensalidade escolar de seus dois filhos. Minha avó materna e minha mãe se aposentaram como professoras atuando na educação infantil e ensino de língua portuguesa. Ambas só conseguiram realizar a formação superior quando já tinham seus filhos ou netos. Assim, a necessidade de conciliar trabalho e estudos, sempre foi uma realidade na nossa família.

O encontro com a docência se deu ao ingressar na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), no ano de 2004. Naquela época, os investimentos públicos na educação permitiram que eu pudesse estudar na capital com transporte oferecido pela Prefeitura do município. Após dois meses, comecei a trabalhar como vendedor em uma loja de informática da zona sul de Recife por indicação de uma colega de turma. Dessa forma, pagava as cópias dos textos, artigos, capítulo de livros, a alimentação e investia na minha formação. Estudar somente não era uma opção. Meses depois, consegui uma bolsa de manutenção acadêmica que me permitiu estar mais presente na Universidade. Eu era o monitor do laboratório de informática pela manhã no curso de Fonoaudiologia e cursava disciplinas dos departamentos de Educação e de História à tarde e à noite. Com o que recebi da bolsa comecei a participar dos primeiros minicursos em eventos organizados pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em Recife, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, do XVII Encontro Regional de Estudantes de História do Norte-Nordeste (EREH N-NE) em Maceió, do XXV Encontro Nacional dos Estudantes de História (ENEH) em São Cristóvão e um curso de extensão realizado pela UFPE sobre História do Pensamento Socialista e Libertário.

Em 2005, eu teria meu primeiro contato com o movimento estudantil. Junto com outros colegas, compomos a chapa “Hoje o samba saiu” que assumiu a gestão do Diretório Acadêmico Francisco Julião no final de 2005 até 2006. Minha relação com a universidade se aprofundou e no ano seguinte, consegui uma bolsa de monitoria na disciplina de Pré-História I. A bolsa era um pouco maior e isso me ajudava a seguir os estudos e me mantinha próximo ao departamento de História. No semestre seguinte, consegui um estágio na divisão Ministerial de Arquivo Histórico do Ministério Público de Pernambuco. Realizei outros cursos pela UFPE e UFRPE naquele ano.

A pesquisa acadêmica, então, já se fazia presente ao longo da minha formação. Em 2007, após participar de um curso de dois meses de Umbundo no Centro Cultural Brasil-Alemanha (CCBA), a instituição realizou um congresso internacional. Particpei como monitor no Encontro Internacional: Estudos Africanos no Brasil e na Alemanha e na ocasião fui convidado a participar do projeto de Iniciação Científica (PIBIC) pelo Prof. Dr. Marcus Joaquim Maciel de Carvalho, cuja contribuição foi fundamental para minha formação volta à pesquisa. Atuei neste projeto por dois anos, apresentando trabalhos, participando da organização e monitoria de alguns eventos.

No final daquele ano, começava a cursar as primeiras disciplinas de estágio docência que me aproximaram definitivamente do ensino, observando as aulas do 8º ano do Colégio de Aplicação da UFPE (CAp/UFPE), sob supervisão da professora Natália Barros. Em 2008 decidi desenvolver mais a minha formação como professor e me inscrevi no projeto de extensão da Faculdade de Direito da UFPE, o Vestibular Cidadão, lecionando para jovens e adultos que se preparavam para dar continuidade aos seus estudos e ingressar nas universidades (muitos dos quais, após décadas). Essa experiência foi muito significativa porque unia questões intelectuais e pressupostos políticos do meu envolvimento com o ensino da História.

Comecei a trabalhar à noite em um cursinho para concurso na minha cidade, voltado à jovens que queriam integrar o corpo policial e a realizar o estágio de regência na turma, agora, do 9º ano do CAp/UFPE. Foi então, que abriu o edital do concurso para professores da Secretaria de Educação de Pernambuco, em 2008. Ainda que, naquele momento, meu foco fosse fazer um

Mestrado logo após terminar o curso. Passei na prova, precisei antecipar a colação para o dia 17 de julho, tomei posse no dia seguinte e comecei a trabalhar em Chã de Alegria no dia 21 de julho de 2008, na Escola Presidente Costa e Silva.

Passei cinco meses naquela instituição e me deparei com diferentes realidades, as quais não conheceria atuando na capital. A organização da escola era curiosa: pela manhã havia os estudantes daquela pequena cidade sem grandes oportunidades profissionais; à tarde era destinada aos que eram considerados indisciplinados, aos “fora de faixa” e àqueles oriundos da zona rural e à noite, jovens e adultos fora de faixa do ensino regular, em geral, trabalhadores durante o dia. Eu ficava impressionado particularmente com os alunos da zona rural, que cruzavam quilômetros mesmo quando chovia, muitas vezes a pé, uma vez que os ônibus corriam o risco de atolar nas estradas de barro. Pensava sobre a trajetória da minha avó de uma família de agricultores da zona rural vitoriense e os esforços dos meus pais para mudar a sua realidade.

A fim de não parar com os estudos, comecei a pós-graduação *lato sensu* em Ensino de História do Brasil nas Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão (FAINTVISA, atualmente UNIVISA). Vi uma oportunidade de buscar carga horária em Recife e comecei a trabalhar na Escola Professor Leal de Barros, no bairro de Engenho do Meio, próximo à UFPE. A realidade escolar era diversa daquela no interior, problemas com consumo de drogas, violência, prostituição, tráfico. Porém, uma escola com auditório, laboratório de informática e professores que buscavam constante aperfeiçoamento profissional. Fiquei um ano naquela escola, concluindo a especialização sob a orientação do Prof. Dr. Robson Pedrosa, quando apareceu a oportunidade de entrar num projeto definidor da minha trajetória profissional.

Em 2010, eu seria removido a pedido para a Escola de Referência em Ensino Médio Professor Cândido Duarte, fruto de uma parceria entre a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e o Governo do Estado de Pernambuco. Após a seleção realizada pela universidade, assumi como professor de História daquela instituição. Foi através do projeto encabeçado pelas professoras Angela Vasconcelos, Edênia Amaral, Lúcia Falcão e Sandra Melo da UFRPE, intitulado *Escola de Referência e de Formação de Professores*

em *Ensino Médio Professor Cândido Duarte* que eu também entrei para o Programa Integral do Estado de Pernambuco e passei a morar em Recife.

Nesse tempo eu já tinha concluído a especialização e decidi me preparar para o mestrado. A EREM Professor Cândido Duarte era uma escola de estrutura limitada, cuja propriedade deveria ser cedida à Universidade para que reformas na estrutura pudessem ser feitas. Algo nunca resolvido durante os quatro anos de duração do projeto. Funcionávamos com recurso limitados, sem espaços pedagógicos diversificados e escassez de recursos. Do ponto de vista pedagógico, porém, tínhamos três coordenadoras de área pela Universidade, que fizeram todo o possível para que o projeto desse certo. A escola reunia ensino de qualidade, professores qualificados (muitos dos quais possuíam ou buscaram uma pós-graduação a nível *stricto sensu*), comunidade escolar carente, suporte pedagógico da UFRPE e todos lecionávamos para o componente ao qual estávamos licenciados. Com uma equipe comprometida, foi possível desenvolver muitas coisas naquela escola como as Oficinas Pedagógicas Interdisciplinares (OPI) que integravam professores de áreas distintas para trabalhar com os estudantes a partir de mapas conceituais, metodologias ativas e construção de situações-problemas. Foi nessa escola, que eu comecei a inscrever os alunos na Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB) no ano de 2012. A ONHB se diferencia por não ser uma competição individual, exigindo uma articulação em equipe, que pressupõe aprendizagens atitudinais como trabalhar na diferença, dialogar. Segundo Pinheiro (2018), ela foi construída com uma avaliação composta por questões objetivas que utilizam o método investigativo a fim de que o professor orientador fosse um mediador e os estudantes protagonistas na construção de um conhecimento histórico (2018, p. 44). O projeto era organizado pelas professoras Cristina Meneguello e Leca Pedro e realizado pelo Museu Exploratório de Ciências da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sendo transferida, anos mais tarde, ao Departamento de História desta universidade. A oportunidade de participar de algumas edições da ONHB, me permitiu compartilhar com outros colegas de profissão os desafios cotidianos e perceber como os estudos específicos em torno do ensino de História precisavam avançar cada vez mais no meio acadêmico.

Sendo a EREM Professor Cândido Duarte é uma instituição que atende diferentes classes sociais, as complexidades educacionais apareceriam sobretudo, diante das avaliações. Percebendo as suas limitações quanto à habilidade de leitura e de escrita, estimulei os estudantes a participarem da competição. Eu queria que eles se orgulhassem da sua escola e percebessem que, diante de tantas limitações estruturais, havia uma equipe comprometida com o desenvolvimento de sua aprendizagem de modo significativo e que estes, dentro de sua realidade socioeconômica e cultural, conseguiram alcançar o mesmo nível de escolas voltadas às elites.

Percebi, então, que nas fases *on-line* da ONHB com questões de múltipla escolha, os estudantes conseguiam demonstrar capacidade de analisar eventos históricos, mobilizando conceitos ocultos utilizados para uma análise das temáticas para além do senso comum e da historiografia tradicional, vista nos livros didáticos. No entanto, na Grande Final, apresentavam dificuldades em transpor para a escrita o que eles haviam lido, debatido e aprendido. Desse modo, constatei que o formato discursivo, geralmente relacionado a um instrumento de avaliação formativo, não permitia a verificação da aprendizagem da história escolar quando aplicado a estudantes das classes populares com dificuldades elementares (produção textual).

Durante a ONHB, eu orientava os estudantes e os via estudando, pesquisando, analisando os documentos. Toda a situação, me fazia pensar no processo de avaliação no espaço escolar e as representações criadas acerca das avaliações objetivas de questões de múltipla escolha. E me questionava como as questões da ONHB causavam mais engajamento, do que as utilizadas nas provas bimestrais? É o tipo de questão? É o tipo de resposta que se espera? Enfim... O engajamento e a performance dos estudantes me fizeram perceber que dentro de um formato de avaliação considerado tradicional, prova em questões de múltipla escolha, também seria possível identificar ou construir uma aprendizagem histórica.

Assim, diante do envolvimento e êxito na competição, passei a me dedicar a entender como essas eram produzidas, na tentativa de buscar os elementos que me permitissem trazer para o cotidiano escolar questões em que os estudantes pudessem se sentir desafiados. No primeiro momento, eu não

tinha clareza dos critérios usados para construir essas questões, uma vez que isso foi pouco problematizado/utilizado durante a minha formação inicial e durante minha trajetória profissional. Como os demais colegas, eu insistia no padrão de questão abertas para desenvolver a compreensão narrativa, reflexão crítica e utilização de um banco de questões de vestibulares para as questões fechadas, que não atendiam satisfatoriamente os meus objetivos para o ensino-aprendizagem, apenas contemplavam os conteúdos.

Toda essa experiência, me fez refletir sobre a avaliação no ensino de história, enxergando o instrumento de avaliação formativo para além dos projetos, de questões discursivas, com maior proximidade aos instrumentos de ingresso ao ensino superior. Inicialmente, desenvolvi o projeto *Senta que lá vem a História...* onde, ao final de cada unidade, eles tinham que entregar o resultado do que tinham aprendido com as aulas na forma de um produto, que poderia ser audiovisual, um *podcast*, uma paródia, um texto escrito ou uma história em quadrinhos, cuja finalidade era desenvolver as competências argumentativas através do uso de diferentes linguagens.

No entanto, a exigência de uma avaliação somativa persiste. Foi quando comecei a pensar no projeto de mestrado voltado a esta temática, percebendo que como eu, outros colegas, professores de História, se deparavam com a deficiência de formação nessa área. Assim, decidi ingressar no Mestrado Profissional em Ensino de História, em 2022, a fim de problematizar e discutir as estratégias necessárias para a criação de um instrumento de avaliação no formato de questões objetivas que permita aos colegas-professores avaliarem a construção de conceitos e saberes históricos por e para estudantes da rede pública, bem como a sua utilização dentro de uma perspectiva mais formativa e menos classificatória/punitiva.

Desta maneira, esta dissertação busca fortalecer as discussões acadêmicas relacionadas aos saberes docentes no processo de avaliação e a construção do pensamento histórico na sala de aula, tendo por produto-final uma orientação com critérios para elaboração e utilização de questões de múltipla escolha dentro de uma perspectiva formativa aplicada às classes populares. Segundo a pesquisadora Bernardete Angelina Gatti, a discussão universitária em torno da formação do professor tende a desvalorizar o patrimônio da

experiência e conhecimento de que dispõem os professores a partir de sua prática, revelando também grande dificuldade em desenvolver um trabalho de parceria e de valorização das competências construídas na prática profissional (Gatti, 1992, p. 7). Desse modo, espera-se com este trabalho contribuir para uma maior clareza sobre os desafios enfrentados pelos professores de História ao longo de sua atuação profissional. Compartilha desse mesmo pensamento, o canadense Maurice Tardif, ao afirmar que:

os conhecimentos teóricos construídos pela pesquisa em ciências da educação, em particular os da pedagogia e da didática que são ministradas nos cursos de formação para o ensino, não concedem ou concedem muito pouca legitimidade aos saberes dos professores, saberes criados e mobilizados por meio de seu trabalho (Tardif, 2000, p. 18).

Tentamos, assim, superar as perspectivas genéricas e abstratas com que se aborda o ser educador, levando em conta as circunstâncias reais que delimitam a esfera de vida e profissão dos docentes. É nesse sentido que os recentes estudos têm cada vez mais se voltado às questões cotidianas ainda pouco problematizadas na formação inicial dos professores que, em geral, se debruçam mais sobre as experiências de ensino e as discussões em torno do currículo.

Já as discussões em torno da Avaliação da Aprendizagem, por sua vez, têm sido realizadas, comumente, por áreas externas às disciplinas escolares como a Filosofia, a Pedagogia, a Psicologia e a Sociologia demonstrando a necessidade de um encontro entre os saberes específicos e as outras ciências. No campo do Ensino de História, esse debate ainda não ganhou centralidade. De acordo com o levantamento realizado pelos historiadores Marcus Leonardo Bomfim Martins e Juliana Alves de Andrade, constatou-se que embora a avaliação se constitua como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, é um tema residualmente explorado.

Em 2021, foi publicado o e-Book *Ensino de História e suas práticas de ensino*, onde apenas um dos artigos abordava o tema referente à avaliação da aprendizagem da história escolar. Eles destacaram “a necessidade de ampliação de questões relacionadas à avaliação no ensino de História” (Andrade & Martins: 2021, p. 361), percebendo-a como parte integrante do processo ensino-aprendizagem-avaliação. A esse respeito, devemos mencionar os estudos do

pesquisador em Educação Cipriano Carlos Luckesi, que destacou o objetivo da avaliação no sentido de “subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico” (Luckesi, 2011, p. 148). Sendo assim, tomamos a ideia de que avaliar se constituiu num ato de investigação intrínseco ao ato pedagógico no ensino da História, que deve estar voltado não somente ao exame sobre o que foi aprendido, mas possibilitar, ainda, uma intervenção, quando necessária, a fim de que os objetivos estabelecidos para a construção de um conhecimento histórico escolar sejam alcançados.

Nesse sentido, a presente pesquisa entende que a temática da avaliação no ensino da história é pertinente, se a considerarmos como um elemento indissociável do processo de ensino e aprendizagem com o objetivo de fundamentar decisões e direcionamentos (Perrenoud, 1999, p. 9). Segundo Luckesi (2011, p. 166), o conhecimento “oferece ao ser humano recurso de ação eficiente tanto no desvendamento quanto na solução de impasses, dificuldades e resistências”. Entendendo a prática docente como uma das dimensões da prática pedagógica (Souza, 2009, p. 24) consideramos o Ensino de História a partir da perspectiva defendida por Ana Maria Monteiro (2001) como um “lugar de fronteiras”.

Segundo o Catálogo de Dissertações & Teses da CAPES foram produzidas seis dissertações de mestrado na área de História voltadas à temática da avaliação no ensino da História e nove dissertações do mestrado profissional na área do Ensino de História, defendidas entre 2016 e 2020¹. Assim, consideramos os professores de História da Educação Básica como nosso objeto de estudo, investigando de que maneira como a avaliação consolida o propósito social deste componente no currículo escolar. Assim, tomamos como objetivo geral: analisar as concepções e práticas dos professores do Ensino Médio acerca da avaliação da aprendizagem em História. E como objetivos específicos: discutir o lugar da avaliação nos saberes docentes dos professores de História; entender como os professores de História pensam e planejam os instrumentos avaliativos para estudantes da Educação básica do

¹ Dados obtidos no Portal da Capes. Atualizado em 4 de nov. de 2024

Ensino Médio e propor um caderno de orientações para elaboração de questões objetivas com perspectiva de avaliação formativa.

Nos utilizaremos, para tanto, da coleta de informações por meio de formulário *on-line* com os professores de História das escolas de referência da rede estadual de ensino sob jurisdição da GRE Recife Sul, a fim de realizar um levantamento estatístico e uma análise sobre como concepções e práticas dos docentes em História no contexto escolar (ver Apêndice A). Deste modo, tendo em vista a crise do profissionalismo voltado para a educação que se manifesta, segundo Tardif (1998), "por meio de uma grande insatisfação e de críticas muitas vezes ferrenhas contra a formação universitária oferecida nas faculdades e institutos profissionais", buscamos compreender a conexão dos elementos constituintes do ato pedagógico, teorias da História e da Educação, de modo a possibilitar uma ação mais eficiente quanto ao processo e eficaz quanto ao objetivo traçado.

Escolhemos os professores da rede pública por entender que os direcionamentos dados aos instrumentos avaliativos estão correlacionados aos dirigentes políticos da área da educação, as reformas das instituições educativas e as novas ideologias da formação e do ensino, segundo aponta Tardif (2000, p. 6). Nesse sentido, trabalharemos com a definição de epistemologia da prática profissional de Tardif, para o qual:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2000, p. 7).

Trata-se de não mais considerar os professores da Educação Básica como "idiotas cognitivos", cuja atividade é determinada pelas estruturas sociais, pela cultura dominante, pelo inconsciente, mesmo sendo ele prático, e outras realidades do gênero (Tardif, 2000, p. 8). Ao analisar as perspectivas dos profissionais de ensino de História, espera-se distanciar do paradigma da racionalidade técnica, como sugere Monteiro (2001, p. 122), segundo o qual o

professor era mero transmissor dos saberes científicos produzidos por outros e que:

(...) nega a subjetividade do professor como agente no processo educativo; ignora o fato de que a atividade docente lida com, depende de e cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que só podem ser adquiridos através do contato com a prática (*Idem*).

Deste modo, utilizaremos a categoria de “saber docente” que “permite focalizar as relações dos professores com os saberes que dominam para poder ensinar e aqueles que ensinam” (Monteiro, 2001, p. 123). Tendo em vista as especificidades das redes pública e privada, analisaremos as reflexões que envolvem a elaboração de instrumentos avaliativos e os constrangimentos específicos da profissão diante das intervenções externas à prática docente – gestão escolar, dirigentes políticos e até mesmo exames de ingresso em universidades.

Para Luckesi (2011): “A ‘realidade que observamos’ depende de nossa capacidade de observação, ou seja, depende dos recursos técnicos de que dispomos para abordá-la e descrevê-la (p. 162)”. Desse modo, o capítulo 1 *Ensinar e Avaliar: as diferentes perspectivas do Aprender no Ensino de História* se propõe a discutir os elementos norteadores da prática docente, considerando na primeira parte os diversos contextos históricos ou culturas acerca do conhecimento histórico escolar, considerando que o professor depende atua segundo a ótica de determinada teoria pedagógica, assumida a partir de sua memória e trajetória de formação profissional. Na segunda parte, destacamos a contribuição e desafios da avaliação na aprendizagem escolar, partindo das discussões já levantadas por teóricos dos campos da Educação, História e Filosofia cujas reflexões inseriram a escola. As mudanças que buscam ressignificar a forma e o papel da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem, com vistas a estabelecer, por meio dos instrumentos avaliativos dados que podem ser utilizados para redirecionar a prática pedagógica sob o ponto de vista de um caráter qualitativo/formativo, para promover uma educação democrática, onde o “bem avaliar” dialoga com a abordagem pedagógica que defende a autonomia dos estudantes com relação a construção do conhecimento. Na quarta parte, apresentamos as novas abordagens sobre o

ensinar, aprender e avaliar no Brasil, percebendo que a avaliação se constitui como um elemento fundamental da construção do saber. E na última parte, investigamos como a avaliação é vista pela normativa estadual, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No capítulo 2 *Saberes e Práticas Avaliativas dos professores de História*, utilizaremos os dados coletados por meio de questionário semiestruturado e para analisar as concepções dos professores das escolas de referência em ensino médio da Gerência Regional de Ensino (GRE), seccional Recife Sul acerca da avaliação da história escolar tomando por referência as discussões levantadas pelos teóricos no capítulo 1. Deste modo, nos utilizamos principalmente de teóricos como Luckesi (2011), cujas reflexões acerca da avaliação no campo da Educação estiveram presentes na formação de muitos professores; Andrade e Caimi (2013) e suas contribuições para analisar a avaliação no ensino de História; Esteban (2007; 2014) e sua perspectiva de uma educação democrática voltada para as classes populares; Afonso (2014) e suas discussões acerca do Estado-Avaliador e as implicações de uma política de responsabilização através de bonificações monetárias com o objetivo de regular a aprendizagem escolar e Santos (2016) sobre a necessidade de articular os instrumentos somativos à uma perspectiva formativa na avaliação da aprendizagem.

No capítulo 3 *Caminhos para uma avaliação objetiva com a perspectiva formativa* resgatamos a ideia de Luckesi (2011) sobre avaliação enquanto um instrumento de coleta de dados e redirecionamento voltado à aprendizagem dos estudantes. Refletimos sobre os conceitos de “arbitrário cultural” e “violência simbólica” presentes no cotidiano escolar, a partir das ideias de Bourdieu e Passeron (1992) em diálogo com as discussões sobre o “hibridismo pedagógico” de Mugnaini e Pintassilgo (2024), focadas na possibilidade e estabelecer estratégias inovadoras sobre os métodos tradicionais. Por fim, acompanhando as discussões em torno de uma Educação Popular, os debates suscitados Esteban e Fetzner (2015) e dissertações de mestrado que se debruçam sobre o uso de questões objetivas nos instrumentos de avaliação (Pinheiro, 2018; Pereira, 2020), a fim de apresentar um produto de dimensão propositiva exemplificando critérios para elaboração e utilização de questões de

múltipla escolha dentro de uma perspectiva formativa aplicada aos estudantes das classes populares.

1. ENSINAR E AVALIAR: as diferentes perspectivas do Aprender no Ensino de História

“Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago” (Freire, 2023, p. 30-31).

As lacunas formativas ao longo da formação inicial dos professores de história costumam gerar confusão, angústia, frustrações e desmotivação ao longo de sua trajetória na Educação Básica, que são continuamente julgados em sua prática com base em memórias ou visões distantes da realidade atual do ambiente escolar. Por essa razão, Tardif (2000) considera fundamental que “a pesquisa universitária se apoie nos saberes dos professores a fim de compor um repertório de conhecimentos para a formação de professores” (p. 12). Razão pela qual, queremos discutir mais a frente alguns aspectos constitutivos dos saberes mobilizados pelos docentes no ensino da história escolar partindo das discussões construídas pelas áreas específicas da História e da Educação.

Algumas reflexões têm sido, portanto, fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho, percebendo que as pesquisas que têm por objeto o ensino de história costumam se utilizar de referenciais oriundos da Teoria da História ou da Educação, deixando de fora reflexões teóricas importantes que perpassam essas duas áreas. Assim, optamos por tratar o tema da avaliação no ensino de história, pelo viés de Monteiro (2011), ao considerar o campo Ensino de História como um “lugar de fronteira no qual se busca articular, prioritariamente, as contribuições desses dois campos – História e Educação –, essenciais para se problematizar o objeto em questão (p. 192)”.

Concebemos como necessário que a formação inicial torne possível a percepção sobre a sua prática docente como um ato pedagógico investigativo, tendo em vista reflexões feitas por Luckesi (2011), para o qual “a ‘realidade que observamos’ depende de nossa capacidade de observação, ou seja, depende dos recursos técnicos de que dispomos para abordá-la e descrevê-la” (Luckesi, 2011, p. 162). Assim, ao tomarmos o ensino e aprendizagem como objeto de estudo científico, se abrem as possibilidades de estabelecer novas estratégias,

inovar a partir de antigas práticas a fim de que um melhor resultado possível seja alcançado em relação ao ensino e aprendizagem da História escolar.

1.1. Ensinar é transferir conhecimento?: A história da História ensinada

Para Bittencourt (2008): “A História e as demais disciplinas escolares fazem parte de um sistema educacional que, embora se redefina constantemente, mantém especificidades no processo de constituição de saberes ou de determinado conhecimento – o *conhecimento escolar*” (p. 34). Nessa direção, a autora faz, ainda, uma menção às críticas de Chervel (1990) à ideia de “transposição didática”, difundida a partir de Chevallard (1991), enfatizando a importância de analisar a disciplina escolar sob uma perspectiva histórica. Buscamos, desse modo, pensar o ato pedagógico partindo das reflexões e concepções de avaliação voltadas ao ensino de História enquanto “lugar de fronteira” e que, para isso, torna-se fundamental defender “a autonomia dos saberes escolares frente aos saberes acadêmicos – ou ciência de referência” (Salles, 2020, p. 78-79), percebendo como ocorre a mobilização dos saberes produzidos pelas áreas específicas.

O professor, segundo Bittencourt (2008), tem se tornado sujeito central na constituição das disciplinas escolares, uma vez que aquilo que efetivamente acontece nas escolas e se pratica nas salas de aula (“o currículo real”) é diretamente influenciado pelas decisões e práticas pedagógicas dos professores, como já suscitado por Tardif (2002) e Monteiro (2001) no que tange aos saberes docentes. Dessa forma, ela identifica grande poder dos professores através das avaliações da aprendizagem, bem como a interferência dos sistemas avaliatórios, como exames e processos de seleção para o ensino nas mudanças com relação ao conteúdo e métodos (2008, p. 44).

Percebe-se que o fim do regime autoritário da Ditadura Civil-Militar, possibilitou o engajamento maior dos docentes no que se refere às normatizações da década seguinte, trazendo reflexões importantes sobre a função da escola. Um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais

(PCN), publicados no ano de 1998, com destaque ao envolvimento de diferentes instâncias (pais, governo e sociedade) e a necessidade de dar sentido e significado aos saberes específicos com vistas a envolver os alunos na construção da aprendizagem e valorizar o trabalho docente. Na parte destinada à contribuição da História no desenvolvimento desse processo, o texto estabelece como pressuposto

que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações. Procuram valorizar o intercâmbio de idéias, sugerindo a análise e interpretação de diferentes fontes e linguagens — imagem, texto, objeto, música etc. —, a comparação entre informações e o debate acerca de explicações diferentes para um mesmo acontecimento. Incentivam, desse modo, uma formação pelo diálogo, pela troca, na formulação de perguntas, na construção de relações entre o presente e o passado e no estudo das representações (Brasil, 1998, pp. 60-61).

As discussões suscitadas pelo educador Paulo Freire, puderam reflorescer nas universidades e influenciar as gerações seguintes. Destacamos para o nosso problema, a obra *Pedagogia da Autonomia* (2023), onde Freire enfatizou a relação entre ensino-aprendizagem, de modo que o primeiro ato para existir carece do outro. Para ele: “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi *aprendendo* socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (Freire, 2023, p. 25-26). Assim, o pesquisador deixou claro que o processo de formação dos docentes é algo contínuo ao longo de sua prática: aprendendo, recriando, construindo novos saberes, formando-se ao formar outros sujeitos. Tendo em mente o público o qual pretendia atingir e desenvolver a aprendizagem e ciente da realidade dos estudantes, Freire (2023) destacou assim a necessidade da contextualizar saberes à vivência prática destes.

O envolvimento dos estudantes, assim é visto por Freire (2023) como algo fundamental para despertar a motivação em relação ao processo de aprendizagem. Para ele, ensinar exige a promoção de um ambiente em que sejam criadas as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (Freire, 2023, p. 47).

Desde modo, ele relaciona a prática docente com rigorosidade metódica tendo em vista a presença de estudantes criadores, instigadores, curiosos que pressupõem “que o educador já teve ou continua tendo experiência na produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos” (Freire, 2023, p. 28). Ou seja, de professores cujo processo de formação é um contínuo inacabado, que pressupõe repensar continuamente a partir de sua prática e das novas discussões que se estabelecem em torno do campo da Educação.

Para Freire (2023) é necessário abandonar a experiência educativa fundamentada em puro treinamento técnico a fim de que se evidencie o caráter formador acerca de um conhecimento que, como nós, carrega consigo uma historicidade. Para ele: “Nas condições da verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (Freire, 2023, p. 28). Essa perspectiva democrática e participativa do processo de ensino e aprendizagem é ainda compartilhada pela pesquisadora Fernandes (2014), para a qual:

Pensar um sistema de avaliação mais coerente com uma perspectiva democrática de escola, implica, por parte dos professores e profissionais da educação, um comprometimento pedagógico e político marcado pela lógica da inclusão, do diálogo, da construção da autonomia, da mediação, da participação e da construção da responsabilidade com o coletivo (Fernandes, 2014, p. 118).

Nesse sentido, é necessário reforçar o nosso ponto de vista sobre o qual a avaliação das aprendizagens é indissociável do processo de ensino. Fundamentado na perspectiva de que esse se constitui como principal instrumento de coleta de dados com vistas a se perceber o ensino como um ato de investigação sobre concepções e práticas no cotidiano escolar. O ato de ensinar exige, portanto, uma reflexão crítica sobre a sua prática, a fim de que, segundo Freire (2023), se estabeleça uma relação dialética entre o fazer e o pensar fazer, a prática espontânea e ingênua de um saber de experiência feito

inserido na *curiosidade epistemológica* ou crítica, produtora de novos saberes. Nesse sentido, para o pesquisador,

é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador (Freire, 2023, p. 3).

Assim, ele contribui para a ideia de uma formação permanente, de modo que a reflexão crítica sobre a prática presente contribua para a percepção sobre como se ensina, por que se ensina e para que se ensina, de modo a melhorar as suas práticas futuras.

A importância da autonomia é defendida, ainda pelo pesquisador Goodson (2020) que situa suas reflexões já em 1973, sobre como a contribuição de promover a autonomia dos estudantes serviriam para resolver problemas identificados no processo educativo. Para ele: “A maioria desses problemas, contudo, se relaciona à falta de motivação dos alunos a aprender e, da mesma forma, à relevância questionável daquilo que eles são solicitados a aprender” (Goodson *apud* Goodson, 2020, p. 49). Com isso, o autor sugere a ruptura do monopólio docente acerca dos processos que conduzem à aprendizagem, causadores de alienação e desinteresse entre os estudantes. Mencionando aspectos importantes como o “abismo geracional” ou ainda as diferenças de classe, que se constituiriam como elementos que dificultam a compreensão e relevância dos conhecimentos propostos a serem trabalhados em sala de aula. Assim, Goodson (2020) sugere integrar as demandas estudantis como mecanismo necessário para suscitar novas possibilidades de compreensão acerca dos saberes escolares. Contextualizar os conhecimentos escolares, a fim de obter uma aprendizagem significativa.

Essa perspectiva pedagógica encontra eco nas discussões de Fernandes (2014) a respeito da construção de autonomia por meio de práticas avaliativas que demandem do estudante um papel ativo em seu processo de aprender. Desse modo, para ela, uma avaliação que tem como foco o processo de aprendizagem, “numa perspectiva de interação e diálogo”, estabelece uma

corresponsabilidade entre estudantes e professores por seus avanços e necessidades (Fernandes, 2014, p. 118).

Através de sua trajetória enquanto docente, Freire percebeu as permanências das práticas de sujeição dos estudantes diante do saber docente, assim como o poder apassivador do “bancarismo” ou “ensino ‘bancário’”, defendendo a necessidade de estimular a capacidade do estudante de arriscar-se, criticar e rebelar-se contra o caráter autoritário dessa cultura escolar (Freire, 2023, p. 27). Uma “cultura escolar” que sendo fruto de tradições x inovações torna-se um espaço de continuidade e/ou de lutas. De modo, que o período democrático da Nova República tornou a educação de modo geral como um campo de disputas, interferindo nas visões sobre o currículo, as metodologias de ensino e a avaliação da aprendizagem.

Por essa razão, refletir sobre o campo do Ensino de História torna-se necessário, considerando que os saberes históricos sofrem transformações “que repercutem nos currículos e nos materiais de ensino, a exemplo dos livros didáticos, cujos textos e imagens acabam por atender os interesses dos grupos sociais que detêm o poder político em determinado momento” (Eleta Freire; Barbosa; Moraes, 2021, p. 82). Defendemos, deste modo, uma aproximação e/ou o diálogo entre os fundamentos da Educação e da História, a fim de promover uma reflexão profícua acerca do papel da avaliação como um ato de investigação – e, se necessário, intervenção – no ensino do conhecimento histórico escolar.

Por essa razão, precisamos fazer um recuo temporal, para compreender como essas transformações sobre o ensino de história compartilham de experiências semelhantes à avaliação da aprendizagem escolar. Nos propomos, assim, a exemplificar as aproximações das perspectivas voltadas a História e a Educação num período de longa duração do século XIX ao XX, percebendo inovações, rupturas e continuidades no ensino da história escolar. Torna-se necessário, portanto, contextualizar a função desempenhada pela escola em diferentes períodos, segundo Bittencourt, considerando a sua mutabilidade ao longo do tempo (2008, p. 38), de modo que a análise histórica através de teóricos selecionados a partir de sua influência sobre o ensino de História nas escolas

nos permite demonstrar como fatores sociais, políticos e culturais moldaram as práticas disciplinares.

1.2. Aprendizagem e avaliação na história escolar

Não nos passa despercebido que a introdução do ensino de História na educação esteve em si dissociada da sua produção no meio acadêmico, funcionando, segundo Freire (2018) como um complemento à história da Igreja nos cursos de Teologia (p. 47). Tendo por eixos, a princípio, os estudos de Gramática, da Retórica, das Humanidades, da Filosofia e da Teologia, e que se utilizava de textos gregos e latinos por meio dos quais os estudantes tinham contato com a História, não como uma disciplina escolar, mas com uma função instrumental em relação aos objetivos exteriores a ela (Fonseca, 2003, p. 39). A avaliação, por sua vez, esteve condicionada, por muito tempo, às questões epistemológicas exteriores ao ambiente escolar, conectadas com as discussões que buscavam legitimar o cientificismo das disciplinas que iriam compor o currículo. Fernandes (2019, p. 144) atesta que

Já no presente século, Black e Wiliam (2006^a) elaboraram mais profundamente a questão da teorização, referindo que o desenvolvimento de uma teoria da avaliação formativa tinha que estar intrinsecamente associado ao estudo das ações que os professores e alunos desenvolvem no contexto das salas de aula. Assim, por exemplo, sublinharam a importância de se estudar como é que os professores se relacionam com a disciplina que ensinam pois consideram que as suas práticas de avaliação estão relacionadas com a natureza da disciplina e com as concepções epistemológicas que têm acerca dela.

Uma das principais dificuldades, segundo o autor, em articular os processos das disciplinas específicas e a teoria da avaliação, reside no fato que cada uma dispõe de “questões de investigação próprias, as suas tradições epistemológicas e metodológicas, os seus objetos e propósitos”, cabendo a necessidade de refletir sobre a integração entre ensino, aprendizagem e avaliação (Fernandes, 2011 *apud* Fernandes, 2019, p. 146). Problema já identificado tanto nas áreas de História quanto de Educação a respeito da epistemologia docente.

No Brasil, só teremos uma regulação das organizações escolares durante a administração de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, através de decreto de 1759, o mesmo que expulsava os jesuítas do Império português e colocava educação sob a administração do Estado. Então, somente no século XVIII as perspectivas iluministas/ilustradas/esclarecidas com relação à educação modificariam os conteúdos associados à perspectiva da instituição católica. A “Era das Luzes”, questionaria princípios basilares da mentalidade cristã europeia e sob o viés iluminista e essa mudança, segundo Fonseca (2003), se daria por outros que, “considerados mais realistas e pragmáticos”, contemplavam “a ciência moderna, as línguas nacionais e os conhecimentos históricos e geográficos” com uma noção voltada aos ideais de progresso, humanidade e civilização.

A ideia de uma nova educação não veio, todavia, acompanhada de uma profissionalização do ensino. De acordo com Haidar e Tanuri (1998), persistia na colônia uma carência de mestres, somada à insuficiência de recursos financeiros a fim de que a organização educacional no Brasil se efetivasse tal qual na metrópole. Mesmo com a transferência da Corte para o Brasil, em 1808, pouca atenção foi dispensada à instrução elementar durante o governo do, até então, príncipe regente D. João diante da que fora dada aos campos do ensino técnico e superior. Desse modo, as discussões em torno da instrução pública só viriam com a consolidação da independência política do Brasil com relação a Portugal, impulsionada pelas aspirações liberais de uma sociedade ilustrada, com a perspectiva de uma educação primária laica e gratuita (Haidar e Tanuri 1998). Faltava, contudo, uma organização curricular que padronizasse a oferta de disciplinas que, segundo estes, se caracterizavam por “um punhado de aulas avulsas no velho estilo das aulas régias” (*Idem*).

De forma institucionalizada, a organização do ensino de História, se daria somente com a criação do Imperial Colégio de Pedro II, em 1837, de modo que os seus programas curriculares direcionavam, ainda, as demais instituições de ensino sobre o quê ensinar, sobretudo, para aqueles que desejavam obter o certificado de conclusão do Curso Ginásial (Abud, 2011). Com forte viés eurocêntrico, forjado aos moldes das escolas francesas, a aprendizagem da História buscava promover a articulação entre a formação de uma elite intelectual

e um projeto de identidade para a nação em um momento em que não havia sequer consenso sobre que sujeitos constituiriam essa nação para qual o Estado brasileiro teria se criado. Para Bereta (2019), o elitismo presente na construção do código disciplinar da história no Brasil se deve à essa perspectiva, que se voltava “à formação dos quadros políticos e administrativos do Estado, assim como profissionais liberais que compunham a elite”, contemplando uma abordagem factual e política da história (Bereta, 2019, p. 43). Uma escola que se conectava com os grupos política e economicamente dominantes de modo que estes permanecessem na estrutura de controle do Estado através de seu corpo burocrático.

Um outro aspecto sobre a construção do corpo de saber disciplinar da História é apontado por Salles (2020), segundo o qual seria selecionado, legitimado e organizado por outra instituição que não a universidade. A elite letrada constituída pelos bacharéis em Direito, pelos burocratas, pelos memorialistas, entre outros interessados na construção de identidade agregadora nacional atuava através do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e do Colégio Pedro II sendo responsáveis pela construção de uma historiografia, marcada pelo positivismo e associada aos interesses do Estado e de uma elite esclarecida.

Dos 27 membros iniciais, 12 eram conselheiros de Estado deste grupo, 7 eram também senadores, 1 era exclusivamente senador, 3 eram professores (2 do recém-fundado Colégio Pedro II e 1 da Academia Militar); havia ainda outros membros ligados à burocracia estatal: desembargadores, funcionários públicos, militares, um pregador imperial (caso de Januário da Cunha Barbosa). Aparecem apenas 2 advogados (sem qualquer outro indicador de cargo público), 1 comerciante e 1 engenheiro. A maioria dos fundadores do IHGB, além de desempenhar funções dentro do aparelho de Estado, tinha como elemento nivelador o fato de integrar uma geração ainda nascida em Portugal e transferida compulsoriamente ao Brasil por ocasião das transformações geradas pelo período napoleônico (Callari, 2001, p. 61).

Nesse período verifica-se, segundo Bittencourt (2008) o predomínio de um método de ensino baseado na memorização de “nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos” (2008, p. 67). Segundo a autora o método mnemônico de “memorização histórica” fundamentou-se na obra do historiador francês Ernest Lavisse, servindo de base para o ensino da disciplina. No mesmo caminho, o

sistema de avaliação aparece com o intuito de garantir uma certificação sobre os conhecimentos adquiridos, na forma de exames que quantificavam o saber construído nas escolas, sendo associado, ainda aos castigos físicos através da palmatória ou fôrula por erro ou imprecisão dos termos explícitos no material didático. Desse modo, aprender estava relacionado à capacidade dos estudantes de memorizar a maior quantidade possível de informações.

No início do século XX, o ensino da história escolar se orientava aos ideais republicanos, com o objetivo de consolidar uma identidade nacional, agora desvinculada da monarquia. Ainda sob forte influência positivista, a história privilegiava temáticas políticas, militares e sua metodologia centrava-se na figura do professor que, por sua vez, possuía uma formação vinculada a outras áreas de conhecimento. A prática docente consistia em transmitir “o sentimento da terra e da gente”, por meio de uma narrativa já bastante utilizada no século XIX. Seu propósito resumia-se, assim, em fundamentar o projeto de nacionalidade republicano e garantir a integração do povo brasileiro (Gontijo, 2006, p.3).

Luckesi (2011) destaca que, nesse contexto, se consolidou um tipo de avaliação classificatória partindo de uma concepção baseada na quantificação técnica, forjada por determinismos e certezas que refletiam a busca por chancela científica nas áreas de estudos humanos e sociais. Para Andrade e Caimi (2023), “os pressupostos da racionalidade técnica (empírico-racionalista) foram predominantes na condução das práticas pedagógicas”, tomando por referência os saberes da Psicologia, que se utilizavam dos testes e medidas desenvolvidos por Robert Thorndike fundamentados na quantificação da aprendizagem (Luckesi *apud* Andrade e Caimi, p. 168). Segundo Pinto (2019), durante os primeiros sessenta anos, “a avaliação foi vista essencialmente como uma medida, utilizando para tal um conjunto de instrumentos, como os testes, exames, cujos resultados eram apresentados de forma qualitativa ou quantitativa, neste caso expressa em notas” (2019, p. 22). É evidente, portanto, que a hegemonia de tal concepção implicava em associar o desenvolvimento da aprendizagem à assimilação dos conteúdos pré-estabelecidos dentro dos objetivos do Estado, a qual se manteve ao longo do tempo como uma cultura acerca da avaliação da aprendizagem.

Os exames realizados, segundo Martins (2019), revelavam uma concepção “aquisicionista” da aprendizagem do estudante, mensurada por sua capacidade de repetir o que fora ensinado. Não havia, contudo, “nenhuma teoria de aprendizagem que mostrasse qual pudesse ser o contributo que a avaliação poderia trazer para que o processo de ensino e aprendizagem fosse mais efetivo” (Pinto, 2019, p. 22). Tratava-se de uma educação voltada a formação de um corpo burocrático predominantemente elitista, num país em que o acesso à educação era bastante restrito, com o uso de instrumentos de avaliação absolutamente excludentes. Não havendo, desse modo, espaço para reflexão ou inserção de sujeitos que não se alimentassem intelectualmente dos valores, das tradições e das ideologias dos grupos dominantes.

A consolidação da História como disciplina só se estabelece na Era Vargas (1930-1945), numa perspectiva que a enxergava como necessária à formação do cidadão e ao desenvolvimento do país. Persistindo, ainda, a ideia de nação e cidadania, que negava a condição de país colonizado e criava uma narrativa histórica “resultante da colaboração harmônica entre europeus, africanos e indígenas” (Maciel, 2018, p. 19). Foi neste momento, que se tornou possível a formação em História em instituições de nível superior. Até então, a disciplina esteve caracterizada pelo predomínio “da dimensão política e da linearidade na narrativa dos fatos, entendida à época como verdade absoluta e inquestionável” (Eleta Freire, 2018, p. 48-49). Nesse período, autores como Montessori, influenciariam a busca por “métodos ativos” para a aprendizagem da história, utilizados sobretudo com a criação dos Estudos Sociais, no ensino primário, fundamentado nos estudos de psicologia cognitiva, partindo da ideia de criar indivíduos “socialmente eficientes” para o sistema (Bittencourt, 2008, p. 74-75).

Foi na década de 1930 que Ralph Tyler ampliou as ideias sobre a mensuração através da “avaliação por objetivos” previstos nos programas de currículo e de ensino (Andrade e Caimi, 2023, p. 168-169). Esta tendência encontraria eco no Brasil, durante a instauração da ditadura civil-militar, junto com a reorganização do ensino das humanidades. A disciplina de História estava restrita ao segundo grau (atual Ensino Médio), tornando-se obsoleta nos anos iniciais com a imposição dos Estudos Sociais. A função cívica, de acordo com

Eleta Freire (2018), tinha por objetivo legitimar a existência do regime e a vinculação da nação-civilização ao agente político-governamental e reduziam o trabalho escolar “à mera doutrinação ideológica dos estudantes” (2018, p. 49-52). Na década de 1970, sob influência dos estudos marxistas e de um regime militar que se enfraquecia, emergia o predomínio de uma dimensão econômica sobre a dimensão política, mantendo-se a linearidade e cronologia da organização dos conteúdos. A transmissão de conteúdos se constituía como a principal estratégia didática, bem como a “memorização e repetição indicativos da aprendizagem dos/as estudantes” (*Idem*, p. 55-56).

Para Costa e Oliveira (2007), até a década de 1960, o ensino de História foi visto como área de formação e não como objeto de pesquisa (p. 147), o que teria implicações duradouras na forma como o conhecimento era trabalhado em sala de aula por uma geração de professores. O contexto marcado por uma constante vigilância sobre os saberes produzidos na academia e no ambiente escolar sob o Regime Militar, cerceava a potencialidade crítica ou socio-crítica do saber docente. Na década seguinte, por sua vez, as teorias construtivistas da aprendizagem evidenciavam a importância de enxergar os estudantes enquanto sujeitos construtores do seu aprendizado e, com isso, para Pinto (2019), a avaliação deixa de ser um mero instrumento de gestão administrativa para adquirir uma função pedagógica (melhorar o ensino e a aprendizagem). Para Andrade e Caimi (2023), no entanto, “são poucas as perspectivas que efetivamente se colocam como alternativas à proposta de Tyler, uma vez que muitas abordagens tão somente ampliam suas interpretações e modificam os instrumentos de coleta de informações (p. 168)”.

Acompanhando as discussões da Nova Sociologia da Educação, na Inglaterra da década de 1970, cujo principal expoente fora o pesquisador Michael Young, surgiram críticas também ao currículo editado (o livro didático), visto como uma materialização da história oficial e suas relações com o poder governamental no Brasil. As principais mudanças no ensino da história escolar ocorreram, sobretudo, durante a redemocratização na década de 1980, sob a influência da Nova História, abrindo novas perspectivas para o ensino, que se constituía, aos poucos, como um campo a ser analisado. Como reflexo de experiências iniciadas pelos docentes na área, a então Associação Nacional dos

Professores Universitários de História (ANPUH) implementou, segundo Costa e Oliveira (2007), a partir de 1977, ações no sentido de agregar à entidade profissionais de outros níveis de ensino e com atuação em museus e centros culturais (2007, p. 148-149).

Continuando com os debates iniciados no período da redemocratização, as reformas curriculares da década de 90, teriam as contribuições das entidades acadêmicas e das disputas para dar sentido ao que estava se ensinando em sala de aula. Segundo Eleta Freire (2018)

Desses movimentos de educadores iniciados nos anos 1980 resultam também elaborações como a LDB 9394 em 1996, à qual se seguem outras leis e dispositivos regulatórios, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais, que nesse percurso foram determinando mudanças nas políticas curriculares da educação brasileira com repercussão para as Ciências Humanas. Desse modo, somente com a promulgação da LDB 9394/96, a edição dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental em 1998 é que se define o retorno da História ao ensino fundamental, desde os anos iniciais (Freire, 2018, p. 56).

Com isso, as transformações ocorridas durante a Nova República visavam a melhoria na qualidade da educação, mudanças na disciplina por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O ensino de história não deveria mais seguir o modelo reprodutivo – memorização e informação de fatos –, desvinculado da experiência dos estudantes. Percebe-se, então, o professor como mediador didático, orientador do trabalho, voltando à construção de uma opinião própria pelos discentes. Ficando o controle do currículo a cargo das avaliações externas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Exame Nacional de Cursos – ENADE. Para Andrade e Caimi (2023), o ato de avaliar se voltava cada vez mais para esses processos de avaliação em larga escala (Saeb, Enem etc.) capitaneados pelos sistemas de ensino organizados em nível federal, estadual e municipal.

As pesquisas sobre o ensino de História, segundo Costa e Oliveira (2007), mantinham uma visão da escola dentro de uma perspectiva reprodutivista, onde a formação continuada passou a ser tratada como uma “reciclagem” via cursos rápidos através dos professores universitários, centrados na produção de

“conhecimento novo e, vez por outra, informar as concepções, tratamento, dos novos objetos que a historiografia ‘descobriu” (2007, p. 153-154).

Esse período também ficou marcado pelo questionamento sobre o papel da história na atualidade. Mencionamos a provocação feita pelo linguista Hans Ulrich Gumbrecht (2009) sobre o que fazer com o passado e o aprofundamento das discussões decoloniais na Sociologia, demonstrando que a perspectiva de uma história voltada à formação de uma elite intelectual, um ideal de nação/progresso já não servia às demandas dos grupos sociais que passaram a ter acesso à informação e ao conhecimento histórico. Como observamos, contudo, a percepção de transposição didática da academia para o ambiente escolar seguiu em evidência, sendo o professor alguém com formação acadêmica no campo da historiografia responsável por transmitir os conhecimentos produzidos na universidade para o espaço escolar.

Consideramos que o ensino da história escolar deve se voltar à prática social, defendida por Michel de Certeau (2010), segundo o qual a representação histórica é o resultado da relação entre o corpo social e uma instituição do saber. Desse modo, a escrita da história se constituiria de elementos que, de certa forma, lhe impõem um limite (Certeau, 2010, p. 94-95). A historiografia reúne métodos específicos que diferem daqueles voltados à construção do conhecimento histórico escolar. Assim, é importante destacar que a instituição do saber dos estudantes, deixa de ser o espaço de formação inicial dos professores de história e passa a ser a própria sala de aula, em diálogo com suas próprias experiências dentro da sociedade.

Acompanhando as ideias de Ricoeur (2002) e de Certeau (2010), Fernando Penna (2013) compreende o termo historiografia como o conhecimento histórico empreendido em ação, não se limitando ao meio acadêmico, incluindo lugares sociais de produção como a noosfera (espaços onde se pensam o funcionamento didático) e a escola. Ele parte, assim, da hipótese de que a “explicação histórica no ensino de história escolar não tem os mesmos objetivos e não segue as mesmas regras do conhecimento histórico produzido na academia” (Penna, 2013, p. 2). Ele se fundamenta nas discussões sobre transposição didática de Chevallard (1997), distinguindo os lugares sociais de transposição didática como externos e internos, que se realizam na reflexão

sobre o saber produzido na academia (fixado na escrita e transposto na *noosfera*) e aquele dentro do espaço escolar, respectivamente. Nesse sentido, embora ambos estabeleçam certo rigor científico, fundamentado nas ideias de Forquin, ele argumenta que a exposição didática, em si, flexibilizaria a exposição teórica, produzida da academia, de modo a possibilitar ou facilitar a compreensão de um público mais amplo, resultando disto, a construção de um conhecimento escolar (*Idem*, p. 164-165).

Assim, surgem funções específicas. O professor, até então, era visto como um técnico responsável por transferir os conhecimentos produzidos nas universidades ao ambiente escolar e a avaliação, por consequência, era um mecanismo de aferição da capacidade de memorizar fatos e conceitos do campo da Teoria da História. Por sua vez, as discussões iniciadas na década de 1970 – no campo da Educação e da História – começaram a impactar as reflexões sobre o ato de ensinar e aprender história, quando surgem novas propostas, questionando o currículo e o processo de avaliação da aprendizagem. Defendendo mais autonomia aos professores, percebe-se que as novas demandas não se encaixam no modelo tradicional de avaliação, de caráter fundamentalmente técnico, visando aferir a aprendizagem e a eficiência do método de ensino (Pinheiro, 2018, p. 22). Assim como as novas abordagens acerca do sentido e usos da história não se encaixam na perspectiva tradicional de produção do conhecimento acadêmico.

A investigação aplicada ao ato pedagógico, para Luckesi (2011), deve ter em vista que, se tratando de um objeto de estudo complexo, “nós não conseguimos facilmente abarcar, em nossa prática investigativa todos os fatores (variáveis) presentes e intervenientes em determinada situação” (Luckesi, 2011, p. 160). Por isso, as discussões em torno do processo de ensino-aprendizagem carecem de uma compreensão sobre os fatores externos que influenciam a aquisição e construção de novos saberes na escola.

As discussões levantadas por Esteban (2017), para se pensar a atuação destes docentes na escola pública que não podem desconsiderar as classes populares que a constituem. Para Esteban, a escola pública:

reúne cotidianamente crianças classificadas, a partir de muitas categorias, como diferentes. Crianças que trazem as marcas do

abandono social e individual experimentam permanentemente a instabilidade, são marcadas por golpes constantes e finalmente jogadas nos índices de fracasso escolar. Crianças que atravessam o cotidiano das escolas, que recebem as classes populares e, com suas diferenças, esgarçam as concepções idealizadas de infância, aprendizagem, ensino e escola (Esteban, 2017: p. 13).

Nesse sentido, torna-se necessário observar e refletir sobre a realidade específica dos estudantes da rede pública, que vem de um contexto social e cultural repleto de especificidades a fim de que as suas dificuldades não sejam utilizadas como uma justificativa para a manutenção da exclusão e subalternização, outrossim, refletindo e promovendo uma educação aplicada e voltada à sua emancipação social. Deste modo, como destaca Fernandes (2014), precisamos entender que a própria “organização escolar e a forma como estudantes avançam em seu processo de aprendizagem são construções e decisões que se relacionam à concepção que se tem da educação escolar e da função social da escola” (p. 117). Sendo assim, para Salles (2020) faz-se necessário ir além da perspectiva que enxerga o professor como um técnico cuja atividade profissional se resumiria à aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, ou ainda, que este seria apenas um canal de transmissão de saberes produzidos por outros. Ainda que isso, segundo Schmidt (2004), não diminua a importância do professor de História em manter “familiaridade com a produção historiográfica atualizada e clareza nos pressupostos teóricos e metodológicos da História”, bem como os seus problemas e objetos (p. 136).

1.3. Novas abordagens do Ensinar, Aprender e Avaliar no Brasil

As recentes pesquisas em torno da avaliação no ensino de História têm destacado importantes mudanças de perspectivas e paradigmas dentro da sala de aula. Existem questões relacionadas com a prática de avaliação que devem ser consideradas quando se trata de avaliar a aprendizagem da História. Para Schmidt (2004), uma delas é a de entender o significado do ato de avaliar, isto é, insistir que avaliação é, sempre, um julgamento de valor, o qual pressupõe a explicitação das finalidades, dos objetivos e dos critérios de quem avalia a quem

será avaliado. A autora considera importante que o professor esclareça ao aluno a finalidade e o porquê de sua avaliação, além de explicitar os critérios que serão utilizados para avaliá-lo (Schmidt, 2004, p. 147).

Em 2014, num artigo publicado na revista *Avaliação*, o pesquisador Almerindo Janela Afonso definiu a avaliação dos alunos (também designada avaliação pedagógica ou avaliação das aprendizagens) como aquela desenvolvida, sobretudo no âmbito dos processos de escolarização formal. Segundo o autor, a avaliação é uma prática que remonta à época dos exames realizados na universidade medieval, mas também inscrita junto à “proposta de criação e desenvolvimento de uma docimologia, enquanto ciência dos exames, de pendor experimental, quantitativista e psicologizante” (2014, p. 489). A docimologia, para ele se constituiu como “um marco antecipatório daquilo que continua a ser hoje o debate em torno da possibilidade de a avaliação se constituir como disciplina científica autônoma (ou, mesmo, como transdisciplina)” (*Idem*, p. 489).

Em outro artigo, publicado na revista *Educação e Filosofia*, os pesquisadores Borges e Silva (2017) trouxeram contribuições filosóficas para o campo da avaliação da aprendizagem desde as primeiras décadas do século XX. Segundo os autores, foi dentro da pedagogia, que se forjou a ideia de “avaliação processual”, “avaliação dinâmica” ou “diagnóstica” a fim de posicionar o exame como parte do processo e não como fim em si. Com o objetivo de superar os aspectos autoritários e disciplinador dos exames, Borges e Silva (2017) se utilizam das discussões levantadas por Nietzsche (do “bom” e do “mau”), Foucault (do “bem-avaliar”), Piéron (do “problema da subjetividade” dos exames) e Landsheere, além dos conceitos como “docimologia”, “docimástica” e “doxologia”. Sua discussão parte dos antecedentes do cientificismo pedagógico, com o surgimento da ideia de laboratório pedagógico, a partir da biologia e da psicologia no final do século XIX, quando a escola passa a ser vista como um espaço da vida social, projetada como ideal em um espaço determinado e seguro para tal prática (p. 673-674).

No Brasil, temos como marcos a criação do Laboratório de Psicologia na Escola Normal Secundária de São Paulo, em 1914, que receberia ao final dos anos de 1920 nova denominação como Laboratório de Pedagogia Experimental.

Borges e Silva (2017) destacam nesse contexto o nascimento da ciência dos exames, a partir da perspectiva foucaultiana do “bem-avaliar” e da noção de “justiça” e o papel da docimologia, na França, a fim de estabelecer uma classificação e seleção dos indivíduos (p. 675-676). Os autores, trazem uma genealogia dos valores (e, conseqüentemente, do ato de avaliar) sob uma perspectiva nietzschiana, que advém da natureza humana enquanto “animal avaliador”, valorando as coisas como “bom” ou “mau” (p. 677). Defendem, assim, uma “transvaloração”, cujo objetivo seria pensar numa autonomia avaliadora e uma avaliação virtuosa (p. 678). Mencionando Juif e Dovero, eles afirmam que para “bem-avaliar” da genealogia nietzschiana, a ciência docimológica volta suas preocupações à justiça escolar e ao interesse social (p. 681-682).

Na sequência, Borges e Silva (2017) problematizam o interesse em “bem-avaliar” nunca centrado no avaliado, mas que deve estar centrado na busca do interesse comum, lido como o interesse social (p. 682). Partindo das discussões de Foucault em *Vigiar e Punir*, eles tratam o exame como um componente da sociedade disciplinar com o objetivo de adestramento dos indivíduos (p. 682). A escola é vista, portanto, como um *continuum* do poder disciplinar classificando, seriando, promovendo, excluindo por meio de uma prática examinadora bem-intencionada (p. 683). O cientificismo pedagógico seria, assim, um meio pelo qual se legitima os exames, uma vez que estes funcionam como um instrumento de validação dos próprios sistemas de ensino (p. 683). A partir de Landsheere, eles demonstram que a avaliação é parte integrante do processo de ensino, uma vez que não seria viável pensar na exclusão de concursos por outras formas de classificação na sociedade (p. 684). Desse modo, se constitui a normalidade das práticas avaliativas, sendo esta (até então) o único critério para mensurar o êxito de toda a vida escolar (p. 684). Assim, eles trazem a perspectiva foucaultiana para uma “boa avaliação” alinhadas à “justiça escolar” e “interesse comum”, onde o avaliador mensura o espectro da “normalidade” na formação dos indivíduos através do “rendimento” (p. 685).

Em que conste ser o principal desafio dos professores o enfrentamento da política de standardização dos processos avaliativos, fomentados sobretudo pelas avaliações externas. Em recente estudo sobre o sentido da avaliação na história escolar, as pesquisadoras Andrade e Caimi (2023), destacam que essa massificação do ensino escolar, onde o professor atua dentro de condições

precarizadas tem sido “mais fácil e ágil registrar na caderneta as notas atribuídas às provas de múltipla escolha, do que analisar detidamente os percursos cognitivos dos estudantes” (p. 165).

Andrade e Caimi (2023) destacam, em sua pesquisa, que a prática de uma avaliação classificatória e de larga escala fora disseminada entre vários países há cerca de 30 anos, o que nos remete ao processo de redemocratização vivenciado no Brasil e diversos outros países da América Latina, de modo que “a perspectiva de que ‘se ensina aquilo que se avalia’, acaba por determinar não só os objetivos e conteúdos escolares como também os procedimentos metodológicos de ensino-aprendizagem (p. 165)”. Essa noção de avaliar tem sido frequentemente questionada por evidenciarem, segundo as autoras, o papel de regulação que as avaliações externas exercem sobre os processos educativos escolares e sobre o trabalho docente, sobretudo, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (p. 165-66).

Tomando por base as reflexões de Acosta (2013), Nóvoa (1995), Gauthier *et al.* (1998) e Tardif (2006), Andrade e Caimi (2023) consideram que o “agir pedagógico do professor se fundamenta em um universo epistemológico heterogêneo e plural e em um saber experiencial, prático e complexo” (p. 166). Nesse sentido, as autoras analisam os saberes, concepções e práticas avaliativas partindo dos seguintes eixos: revisão na literatura sobre a avaliação; concepções dos docentes sobre a avaliação da História escolar; as contradições entre concepções e práticas e, por fim, responder o que o professor pode aprender quando avalia.

No primeiro eixo, Andrade e Caimi (2023) destacam o enfretamento cotidiano da superação da pedagogia dos exames e as pressões impostas pela avaliação em larga escala, presente, sobretudo, através dos conselhos de classe e reuniões de pais. Nesse sentido, acompanhando as reflexões já mencionadas em Acosta (2013), destacam que as reflexões sobre o processo de avaliação das aprendizagens trazem consigo uma memória/tradição avaliativa tomada por uma perspectiva classificatória, excludente e punitiva. Ao se voltarem ao que seria uma “boa” avaliação dialogam com as discussões de Domingos Fernandes (2010) em que descreve os elementos necessários para sua prática (p. 167).

Os estudos sobre avaliação das aprendizagens na década de 1970, são organizados segundo as autoras, a partir dois paradigmas: pressupostos técnicos (empírico-racionalistas) e pressupostos interpretativos, críticos e sociocríticos (Fernandes, 2010 *apud* Andrade e Caimi, 2023). O primeiro, pressupõe uma posição de neutralidade e distanciamento entre quem avalia e os objetos da avaliação; enquanto no segundo, os avaliadores são conscientes de sua influência e subjetividade no processo, priorizando os processos de natureza qualitativa. (p. 168)

A década de 1990 e suas normatizações referentes ao modelo de educação pública no Brasil, bem como a definição dos sistemas de ensino em nível federal, estadual e municipal, favoreceu o surgimento de uma política de standardização do processo avaliativo norteadas por instrumentos como Enem, Saeb, Prova Brasil etc. Sobre isso, as autoras argumentam que

Cada vez mais as práticas avaliativas do cotidiano escolar se enlaçam aos sistemas de larga escala e, juntos, acabam por “delinear o perfil cognitivo da população, permitindo reconstruir detalhes da trajetória escolar de populações que frequentam a escola e identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro (Calderón; Poltronieri, 2013, p. 875 *apud* Andrade e Caimi, 2023, p. 169).

Para Afonso (2017), seriam estas políticas nas últimas décadas, responsáveis por recuperar as velhas fórmulas dos exames nacionais encobertos por uma atualização de seus aspectos metodológicos com vistas a lhe conferir maior legitimidade perante o interesse social que no passado. Nesse sentido, para o pesquisador a atuação do Estado-avaliador expressa através dos testes em larga escala, colocam a avaliação das aprendizagens a “serviço de certas visões e crenças ideológicas que valorizam apenas determinados conteúdos curriculares e, conseqüentemente, certas dimensões e processos de aprendizagem” (pp. 489-490). Esse refluxo neopositivista, como ele define, atuaria não apenas sobre os estudantes, como também “outros atores educativos, contextos, programas, projetos, níveis de ensino e políticas” (p. 490). No que diz respeito a relação entre proposição e ação, Andrade e Caimi (2023) fazem um alerta

Ora, por mais que os princípios que regulamentam esse tipo de avaliação visem identificar os problemas cognitivos e comportamentais dos estudantes, sabe-se que o objetivo capital é mapear como ocorre o processo de exclusão, e não impulsionar a transformação social dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. É evidente para a

comunidade científica que essas práticas avaliativas estandardizadas pouco contribuem além de apontar os principais problemas do sistema educacional brasileiro, como evasão, abandono, repetência e não aprendizagens (Andrade e Caimi, 2023, p. 169).

Ainda segundo as autoras, os resultados apresentados têm pouco impacto nos sistemas educativos, uma vez que a política de responsabilização orienta os gestores a preocuparem-se com índices e *rankings* de sucesso (Andrade e Caimi, 2023, p. 169)". Pensamento compartilhado por Afonso (2017) ao mencionar a ampliação por meio do Estado-avaliador de "bônus monetários, que são atribuídos de forma diferenciada aos professores às escolas, como consequência das performances discentes alcançadas" (p. 493). Destacamos aqui, a criação do Bônus de Desempenho Educacional – BDE, no estado de Pernambuco, através da lei nº 13.486 de 1º de julho de 2008, cuja redação do seu art. 1º prevê

"Fica instituído, no âmbito do Estado de Pernambuco, o Bônus de Desempenho Educacional – BDE, correspondente a uma premiação por resultados, em função do seu desempenho no processo educacional, de acordo com metas e condições fixadas em decreto do Poder Executivo, com os seguintes objetivos:

I – promover a melhoria no processo de ensino e aprendizagem;

II – subsidiar as decisões sobre implementação de políticas educacionais voltadas para elevação da qualidade, equidade e eficiência do ensino e da aprendizagem;

III – fortalecer a política de valorização e remuneração dos profissionais da educação, visando, primordialmente, à melhoria da qualidade do ensino prestado nas Unidades Escolares da Rede Estadual". O BDE deve ser pago até o semestre posterior à divulgação dos resultados em que se baseia e refere-se sempre ao desempenho do ano anterior ao de seu pagamento. Pernambuco, 2008.

A mencionada remuneração foi regulamentada através do decreto nº 32.300, de 8 de setembro de 2008, o qual estabelece em seu art. 5º a concessão do BDE "em função do cumprimento da meta estabelecida para a respectiva unidade escolar, constante em Termo de Compromisso de Gestão Escolar". Deste modo, dialogando com as ideias de Andrade e Caimi (2023)

"Com isso, destacamos que, à perspectiva da já conhecida "avaliação por objetivos", somou-se recentemente a "avaliação pelo sucesso" e a "avaliação por contrato", ambas baseadas na perspectiva técnica de melhoria das respostas dos estudantes aos instrumentos (provas, exames, testes). Nas duas recentes abordagens, o objetivo da avaliação está voltado a reverter estatísticas de fracasso escolar, envidando os esforços docentes para elevar tais índices, em detrimento de um trabalho vigoroso para a promoção de aprendizagens significativas e de emancipação social, cultural e educativa das nossas juventudes" (Andrade e Caimi, 2023, p. 170).

A política de standardização da história recente estaria, portanto, segundo as autoras contribuindo para o surgimento de um novo paradigma com relação à avaliação das aprendizagens. Deste modo, Andrade e Caimi (2023) destacam o papel da perspectiva crítica no sentido de refletir sobre as relações intermediárias entre as análises microestruturais e macroestruturais do processo avaliativo, deslocando o centro da mensuração do conhecimento acumulado e do comportamento dos estudantes. Nesse sentido, as pesquisas recentes na Europa trariam alternativas à perspectiva clássica (empírico-racionalista) de modo a inserir uma perspectiva processual de avaliação tal como se preconiza, a princípio, o sistema de ensino da rede estadual de Pernambuco². A partir dos anos 1990, segundo as autoras, os estudos de Cipriano Luckesi, Jussara Hoffman, Celso dos Santos Vasconcelos, Ana Maria Saul e Maria Teresa Esteban acompanham essas perspectivas, exercendo considerável influência sobre as práticas avaliativas no cotidiano escolar, reafirmando “a avaliação como um subjetivo, multifacetado e socialmente desigual que caracteriza o cenário educativo e escolar brasileiro (p. 171)”.

Assim, Fernandes (2014) defende que, por meio da avaliação, os estudantes pudessem “ser orientados a realizar os seus trabalhos e suas aprendizagens, o que os ajuda a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos” (p. 118). Luckesi (2011), por sua vez, concebia como interesse da avaliação da aprendizagem o subsídio de “encaminhamentos práticos” tendo em vista a ação de ensino-aprendizagem (p. 154).

1.4. Avaliar segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, é um documento que orienta a aprendizagem escolar com foco no desenvolvimento de competências. Sua concepção parte das discussões das últimas décadas no

² Andrade e Caimi (2023) mencionam, especialmente, os estudos de Afonso (2003), Charles Hadji (2001), Perrenoud (1999), Bourdieu e Passeron (2000), Berger (2005) e Foucault (2000).

que se refere às finalidades do Ensino Fundamental e Médio, segundo a LDB. Nesse sentido,

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2018, p. 13)

O texto destaca, ainda, a necessidade de um olhar inovador e inclusivo ao processo educativo, que se expressa em: “o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado (Brasil, 2018, p. 14)”. Assim, para além de uma formação voltada para o ensino curricular, torna-se necessária a reflexão acerca dos instrumentos de coleta de dados sobre o processo de construção do saber, ou seja, da avaliação. A BNCC também afirma o seu compromisso com a educação integral, voltada à formação de um desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica, considerando e acolhendo as singularidades e diversidades presentes no ambiente escolar. De modo que os processos educativos “promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea (*Idem*)”. Trata-se de criar um ambiente de aprendizagem que promova o respeito às diferenças, a fim de combater situações de exclusão e que estimule à sua aplicação na vida prática do estudante.

Embora considere a autonomia dos entes federativos, a BNCC estabelece dois princípios norteadores a nível nacional: o da igualdade educacional, que se realiza considerando e atendendo as singularidades dos estudantes para garantir não só o ingresso, mas também a sua permanência e o da equidade, a partir do reconhecimento de suas diferenças. Com isso, o texto reforça o papel da União em coordenar o processo e corrigir as desigualdades na sociedade. Estabelece, diante disso, a necessidade de ações voltadas ao currículo em ação de se “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem,

tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos (Brasil, 2018, p. 16)".

Na parte que discorre sobre o papel do Ensino Médio segundo a BNCC, defende o comprometimento com uma educação integral, bem como de um ambiente de aprendizagem que acolha as juventudes e seus projetos de vida. Com base nisso, a escola deve

assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado. (Brasil, 2018, p. 465)

Essa perspectiva corrobora com os preceitos de uma prática pedagógica que estimula a autonomia dos estudantes com relação ao desenvolvimento de sua aprendizagem, possibilitando a democratização dos instrumentos de verificação, se contrapondo à perspectiva de uma avaliação meramente quantitativa ou classificatória. O texto deixa claro que

o Ensino Médio deve garantir aos estudantes a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. Para tanto, a escola que acolhe as juventudes, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento, deve possibilitar aos estudantes:

- compreender e utilizar os conceitos e teorias que compõem a base do conhecimento científico-tecnológico, bem como os procedimentos metodológicos e suas lógicas;
- conscientizar-se quanto à necessidade de continuar aprendendo e aprimorando seus conhecimentos;
- apropriar-se das linguagens científicas e utilizá-las na comunicação e na disseminação desses conhecimentos; e
- apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e tornar-se fluentes em sua utilização. (Brasil, 2018, p. 467)

Nesse sentido, ainda que as discussões em torno da BNCC suscitem diversos debates na atualidade sobre o seu caráter regulador sobre a prática docente no que se refere, sobretudo, às questões em torno do currículo, consideramos que elementos importantes sobre a função da avaliação no processo educativo se apresentam no documento mencionado. Segundo o texto, currículo se organiza através de um modelo diversificado e flexível a partir dos itinerários formativos a fim de estabelecer um contínuo diálogo entre diferentes componentes curriculares em uma mesma área de conhecimento, situando a

História dentro das *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*. As competências, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio estão centradas na

identificação, análise, comparação e interpretação de ideias, pensamentos, fenômenos e processos históricos, geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais. Essas competências permitirão aos estudantes elaborar hipóteses, construir argumentos e atuar no mundo, recorrendo aos conceitos e fundamentos dos componentes da área. (Brasil, 2018, p. 472)

Para isso, foram estabelecidas temáticas gerais a serem problematizadas pela área, divididas em categorias como: *Tempo e Espaço*; *Territórios e Fronteiras*; *Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética*; e *Política e Trabalho*. Partindo destas se estabelecem as chamadas competências específicas e suas respectivas habilidades, da seguinte maneira:

“COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

HABILIDADES:

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se

comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2: Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

HABILIDADES:

(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.

(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).

(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.

(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3: Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

HABILIDADES:

(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.

(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.

(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.

(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.

(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.

(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4: Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

HABILIDADES:

(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.

(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.

(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.

(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5: Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

HABILIDADES:

(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.

(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6: Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

HABILIDADES:

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.” (Brasil, 2018, pp. 571-579) (Grifo nosso)

Em consonância com a BNCC, a instrução normativa da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco nº 008/2025, publicada no Diário Oficial de Pernambuco do dia 22 de março do presente ano teve por objetivo regulamentar as diretrizes referentes ao Sistema de Avaliação das Aprendizagens voltadas às escolas da rede estadual considerando que esta “deve auxiliar o(a) estudante no seu desenvolvimento integral e responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado”, alinhando-se às discussões sobre o seu papel segundo Luckesi (2008, p. 174). Destaca ainda, que seja caracterizada pela predominância dos procedimentos qualitativos sobre os quantitativos e implementada seguindo uma dinâmica de natureza cumulativa, contínua, sistemática, extensiva, flexível, diagnóstica, formativa e somativa. O texto pressupõe que os professores disponham de instrumental teórico e prático para elaboração e execução dos instrumentos utilizados para este fim. Demanda que se leve em consideração as especificidades de cada estudante, numa concepção avaliativa emancipatória e de progressão continuada. Concebe a ideia de uma escola que seja inclusiva, “onde é possível decidir quais as melhores atitudes, estratégias, metodologias e recursos” dando aos estudantes “respostas adequadas às suas necessidades e interesses”. Define como um processo contínuo e permanente com viés diagnóstico e formativo que deve contar com o envolvimento do(a) estudante, pais e profissionais da escola dentro do processo de ensino-aprendizagem-avaliação. Observamos o uso do termo “resultados” para referir-se à avaliação, demonstrando a permanência de uma tradição quantitativa da aprendizagem e não para a aprendizagem.

Art. 4º No decorrer do período letivo, o currículo previsto para cada etapa de ensino, deverá conduzir os estudantes à construção das competências básicas e ao desenvolvimento

de habilidades, de acordo com o previsto no Currículo de Pernambuco, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Instrução Normativa SEE/PE nº 008/2025)

Ainda, assim, a presente Normativa estabelece no capítulo IV que trata do Ensino Fundamental (Anos Finais) e do Ensino Médio, em seu Art. 8º a utilização de “instrumentos diversificados” e sua verificação registrada em notas (elemento quantificador da aprendizagem escolar). Ou seja, ainda que os pressupostos da avaliação tragam uma perspectiva qualitativa, considerando a complexidade do processo de aprendizagem entre os estudantes, a tradição classificatória dos exames permanece nas orientações para a rede estadual de ensino. Desse modo, precisamos analisar quais os reflexos das diretrizes e normatizações se apresentam junto aos professores de história.

2. SABERES E PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

“O ato de avaliar é uma ação de extrema importância pedagógica, pois serve como momento de pausa e reflexão sobre dificuldades, problemas, necessidades e potencialidades (Andrade e Caimi, 2023, p. 174)”.

Teriam os professores de história escolar se acomodado e deixado de buscar conhecimento voltado ao ensino de história? Consideramos para este capítulo, o princípio de que a formação de um professor de História não seria o resultado apenas de um conjunto de práticas docentes vivenciadas no curso de formação inicial, mas de “muitas outras experiências formativas que vai vivendo ao longo da vida e de seus ambientes culturais” (Salles *Apud* Souza: 2020, p. 22-23). Desse modo, torna-se relevante destacar como a formação universitária dos professores de história se distancia da realidade vivenciada no cotidiano escolar. Considerando, ainda, que a maior parte das discussões acerca disso são exploradas em outras áreas, sobretudo, da Educação. Ao mesmo tempo, deixando claro que a necessidade de inserir no processo de ensino perspectivas não raras vezes generalizantes, não contemplam as especificidades do saber específico. Andrade e Caimi consideram que

Hoje, professores e gestores dispõem de vários instrumentos e inúmeras abordagens sobre a avaliação da aprendizagem num quadro-síntese, com o intuito de destacar as concepções de humanidade e sociedade assumidas pelos principais autores que se dedicam a este assunto. (Andrade e Caimi, 2023, p. 171)

Assim, foi oferecido um encontro de formação sobre “O ensino de ciências humanas e os debates sobre as práticas avaliativas da aprendizagem”, realizado no dia 8 de outubro de 2024 na sede da Recife Sul, seccional da Secretaria de Educação Esportes do Estado de Pernambuco (SEE/PE). Assim, um grupo de vinte e quatro professores das escolas de referência em ensino médio da GRE Recife Sul, responderam ao questionário semiestruturado *on-line* através da ferramenta do *Google Formulários*, a fim de fazer um levantamento estatístico e análise sobre como os professores de História pensam e aplicam os

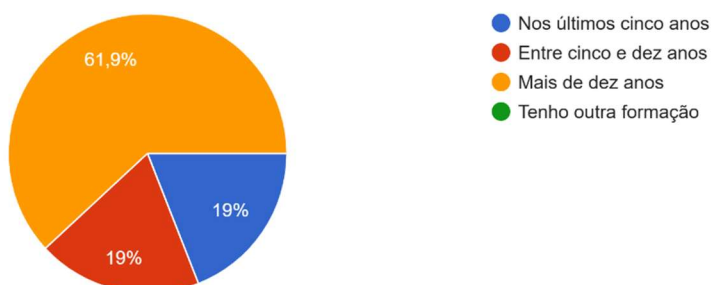
instrumentos avaliativos para estudantes do Ensino Médio na rede pública de ensino. Escolhemos as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs), por se constituírem enquanto parte da rede estadual de ensino, voltadas aos estudantes das classes populares; a seccional Recife Sul, pela proximidade geográfica e para garantir a viabilidade da pesquisa; selecionamos do universo de 24 professores, 21 profissionais com Licenciatura em História, a fim de situarmos a nossa pesquisa dentro do campo do ensino de história. Estabelecemos, portanto, algumas questões apresentadas através de gráficos e tabelas, analisados a partir das discussões de Andrade e Caimi (2023), Afonso (2014) e Esteban (2007).

2.1. Formação inicial sobre a avaliação da aprendizagem

Partimos da perspectiva de Larrosa (*apud* Andrade e Caimi, 2023, p. 175) de que a sala de aula se constitui como um lugar de experiência, sendo este “o território em que os professores desenvolvem reflexões sobre o que lhes passa, o que lhes toca” (Andrade e Caimi, 2023, p. 175). Assim, buscamos traçar o perfil referente ao seu tempo de formação, para entender como a avaliação foi vista desde a sua formação inicial, conforme se observa no gráfico 1.

Gráfico 1

Há quanto tempo você concluiu a sua Licenciatura em História?
21 respostas

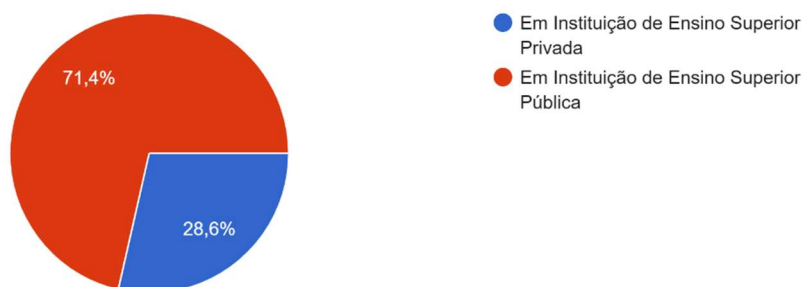


Constatamos a partir dos dados que cerca de 61,9% os professores já atuantes no universo analisado possuíam mais de 10 anos de formação; 19%

tinham entre 5 e 10 anos de formados; e outros 19% haviam se formado nos últimos 5 anos. Os presentes dados também demonstram o fluxo de licenciados que ingressam e se apresentam dentro da realidade da rede estadual de ensino e como as discussões em torno do ensino de história se constituir como um processo a longo prazo. Dentre do grupo analisado: 71,4% dos professores se formaram em instituições de ensino superior públicas e apenas 28,6% se formaram Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, como se verifica no gráfico 2.

Gráfico 2

Sua graduação foi realizada
21 respostas



Segundo o dicionário Oxford licenciado refere-se àquele que se licenciou ou que está devidamente autorizado ausentar-se do serviço; ou ainda aquele que obteve o grau universitário. Para Pinheiro (2018)

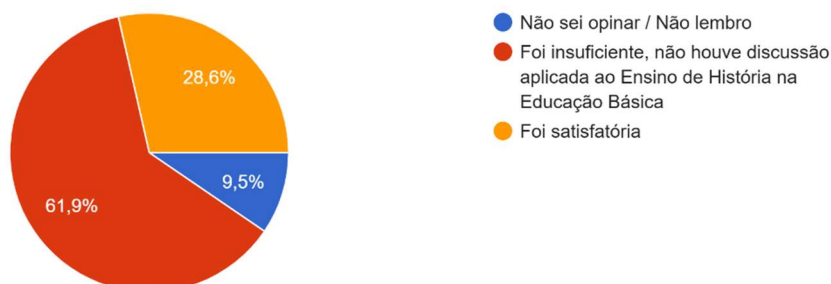
O primeiro fator a ser considerado é a recorrente ausência de uma disciplina na graduação direcionada para a especificidade da avaliação de aprendizagem escolar em ensino de História. Também foi possível perceber que avaliação escolar dificilmente é uma área na qual o professor de História busque fazer uma formação continuada. (Pinheiro, 2018, p. 54)

Desse modo, questionamos ao grupo de professores de história da rede estadual de ensino, se: em sua formação inicial o tema avaliação no ensino de história apareceu nos programas das disciplinas ou debates em sala de aula. Vejamos, então, as informações que seguem no gráfico 3.

Gráfico 3

Em sua formação inicial o tema Avaliação no Ensino de História apareceu nos programas das disciplinas/debates em sala de aula?

21 respostas



As respostas dos participantes indicam que para 61,9% esta formação foi considerada insuficiente, não houve discussão aplicada ao ensino de história na educação básica; para 28,6%, as discussões foram satisfatórias e apenas 9,5% não sabem opinar ou não se lembram. Defendemos, assim, a perspectiva de Luckesi, para o qual a avaliação tem por objetivo “subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico” (2011, p. 148), entendendo esta como um instrumento da coleta de dados dentro de uma perspectiva do ensino enquanto um ato de investigação. Se os professores de história não têm uma preparação metodológica em diálogo com a sua ação profissional, como podem pensar na história escolar como o seu campo natural de pesquisa? Por essa razão as discussões de Andrade e Caimi, evidenciam as expectativas para que

O professor possa, cada vez mais, reconhecer a potencialidade da prática avaliativa formativa para os processos de ensino e aprendizagem, desfazendo-se de práticas de verificações punitivas e excludentes, responsáveis pelos dissabores de gerações de estudantes, que carregam consigo uma memória avaliativa como lugar de teste, certificação ou competição. Que o processo avaliativo aconteça para que todos os sujeitos educativos aprendam, sobretudo, o professor (Andrade e Caimi, 2023, p. 174).

Assim, não se pode ignorar a importância de inserir as discussões sobre a avaliação para a aprendizagem da história escolar nos currículos voltados à formação docente.

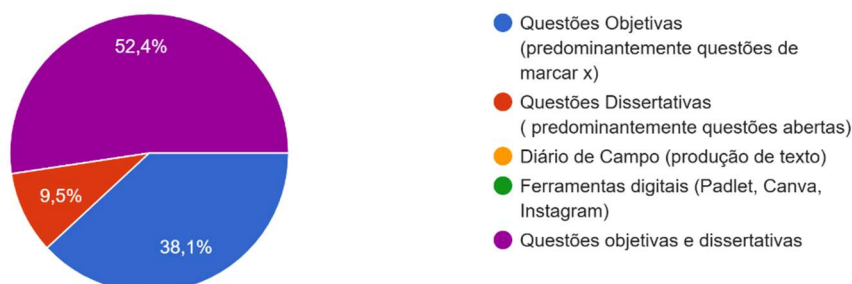
2.2. Funções e usos da avaliação da aprendizagem escolar

Os estudos recentes (Pinheiro, 2018; Pintassilgo e Andrade, 2019) reafirmam a distorção entre a constituição do saber específico e a prática docente no cotidiano escolar, o que faz com que os professores desenvolvam práticas “intuitivas” baseadas na sua própria trajetória ou necessitem de formação continuada, dificilmente oferecidas numa articulação entre o saber específico e a pedagogia. Desse modo, considerando que existem muitas discussões em torno da tradição dos testes/exames no ambiente escolar, sobretudo, em razão das avaliações externas, perguntamos aos participantes da pesquisa quais instrumentos eles utilizam em sala de aula (ver gráfico 4).

Gráfico 4

Quais instrumentos de avaliação você utiliza em sala de aula?

21 respostas



A partir da leitura do gráfico 4 verifica-se que 52,4% dos professores utilizam predominantemente questões objetivas (as chamadas questões de marcar x); 38,1% afirmaram utilizar tanto questões objetivas quanto dissertativas (conhecidas como questões abertas); e apenas 9,5% utilizam predominantemente questões dissertativas. Note-se, ainda, que nenhum professor do grupo indicou utilizar como instrumento de avaliação as ferramentas digitais como redes sociais e a outros aplicativos de produção de conteúdo. Diante disso, há de se considerar que o uso desse tipo de questões gere debates acerca da sua capacidade de avaliar uma compreensão acerca do desenvolvimento de uma competência dentro da área de história, ela continua

sendo a prática mais comum aplicada aos estudantes da rede estadual do nosso grupo. Como destacaram Andrade e Caimi

Apesar de a prova (teste) ser um instrumento empregado de forma recorrente pelo professor, sabe-se que está associado a práticas que buscam apenas verificar o desempenho de alguém, através de situações previamente organizadas, e medir a quantidade de conhecimento acumulado (Andrade e Caimi, 2023, p. 174).

Essa perspectiva, que reflete um modelo de educação excludente, precisa e deve ser transformada profundamente dando um novo sentido ao ato de avaliar por meio das questões de múltipla escolha.

Para Afonso (2014) foi, sobretudo, durante o período de redemocratização da Nova República no Brasil, que o Estado passou a exercer o papel de Estado-Avaliador através da implementação de políticas de controle e responsabilização sobre os sistemas educacionais, em consonância com os sistemas de avaliação internacionais sob a influência da corrente neoliberal. Para ele,

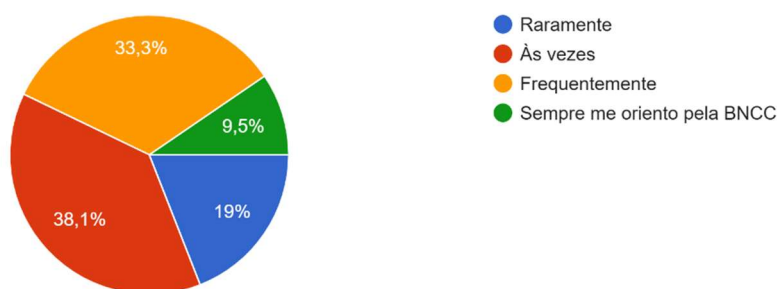
Com efeito, são justamente estas políticas que, em décadas mais recentes, têm recuperado as velhas fórmulas dos exames nacionais, ainda que atualizadas em aspectos técnico-metodológicos e concretizadas através de instrumentos estandardizados, supostamente mais válidos e fidedignos do que em épocas passadas. E são também essas políticas que continuam a remeter a avaliação, em geral, e os testes em larga escala, em particular, para um lugar instrumental ao serviço de certas visões e crenças ideológicas que valorizam apenas determinados conteúdos curriculares e, conseqüentemente, certas dimensões e processos de aprendizagem. (Afonso, 2014, pág. 489-490)

Dessa maneira, a regulação do ensino por meio de avaliações externas, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como a prescrição do currículo através da BNCC são aspectos a serem considerados dentro da rotina escolar. A Base é um documento que direciona o conjunto de habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes durante o seu percurso escolar. Nesse sentido, questionamos os professores de história quanto à sua utilização das habilidades e competências propostas pela BNCC como referência para elaborar as suas avaliações, obtendo os dados representados apresentado no gráfico seguinte.

Gráfico 5

Você costumar recorrer às habilidades e competências propostas pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum) para elaborar suas avaliações?

21 respostas



Notamos que, embora apenas 9,5% dos professores tenham respondido que sempre se orientarem pelas habilidades e competências propostas pela BNCC; 33,3% afirmaram recorrer às habilidades frequentemente; 38,1% indicaram que às vezes; e 19% raramente. Assim, nos parece claro que, de alguma maneira, a BNCC exerce certa influência sobre o planejamento e elaboração dos seus instrumentos de avaliação da aprendizagem, de modo que aqueles que utilizam frequentemente ou sempre equivalem a 71,4% dos professores participantes. Recentemente, a Instrução Normativa SEE/PE nº 008/2025 – referente aos Procedimentos Avaliativos – estabelece no capítulo VIII, em seu Art. 17º que

os critérios avaliativos deverão ser estabelecidos a partir de habilidades e objetos de conhecimento, definidos pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, para cada componente/unidade curricular com base no Currículo de Pernambuco. (Pernambuco, 2025).

Deste modo, os documentos que norteiam a avaliação ao normatizarem, direcionam as avaliações para objetivos específicos pré-determinados pelos sistemas de ensino tomando por base a BNCC. Para Tardif (2014) não cabe pensar o professor como alguém que toma decisões racionais, mas que constrói sentido diante das reflexões promovidas durante a ação, construindo rotinas e exercendo certa autonomia no imprevisto (2014, p. 250). Mesmo esse imprevisto, contudo, requer dele experiência, conhecimento dos alunos e da história da turma (*Idem*, p. 251). No campo da teoria do currículo, encontramos debates relacionados ao chamado currículo oculto, currículo em ação que suscitam a necessidade de redefinir os conteúdos trabalhados e consequentemente

reelaborar os objetivos propostos para o desenvolvimento de um determinado saber escolar.

2.3. O sentido de avaliar

Os participantes da nossa pesquisa também apresentaram as suas considerações para que serve uma Avaliação. A fim de preservar o anonimato e objetividade das informações apresentadas na Tabela 1, os professores foram identificados pelas letras A à R, a ver

Tabela 1

Professor	Respostas
A	“Para apontar quais os pontos de dificuldades o aluno(a) tem é onde o professor deve dá uma ênfase maior.”
B	“Para mostrar los que é simples , basta ler! Compreensão de texto.”
C	“Observar o nível de aprendizagem dos estudantes”
D	“Verificar o andamento do aprendizado dos/as estudantes”
E	“Para o aluno se auto-avaliar”
F	“Para avaliar a forma, o método do meu trabalho, como também o processo ensino aprendizagem do aluno.”
G	“Sempre procuro fazer bimestral e continuada”
H	“Como uma das etapas do processo de ensino e aprendizagem. Não o fim dela.”
I	“Somente fazer estatística”
J	“Para verificação da aprendizagem durante determinado período.”
K	“Para verificar a aprendizagem dos(as) estudantes com base no que foi trabalhado em sala de aula e conseguir perceber as dificuldades.”
L	“Para alçar uma noção parcial do desempenho, coletivo e individualmente, das turmas. Entendendo as dificuldades para com o conteúdo e para a elaboração de textos, a fim de abranger novos métodos de ensino para os educandos.”

M	“Dar uma noção da aprendizagem dos alunos.”
N	“Feedback para professor e aluno”
O	“Para perceber a compreensão do que é comunicado; para atender às exigências sociais/estatais na habilitação dos indivíduos para as etapas de formação e titulação; para revisar e aprender conceitos e ideias;”
P	“Diagnóstico e nivelamento.”
Q	“Para gerar nota, para gerar novas oportunidades de aprendizagem e para os alunos compreenderem o que aprenderam e o que não aprenderam.”
R	“A avaliação para a Educação Básica é o termômetro final da aprendizagem onde não necessariamente conseguiremos abordar todas as nuances do quê é discutido em sala de aula.”

Com isso, percebemos que a presença de aspectos formativos na avaliação presentes na concepção de ao menos 33,3% dos professores que preencheram o formulário, destacando a perspectiva de que os instrumentos devem utilizados não apenas para diagnosticar, mas também regular e/ou redirecionar o processo de ensino e de aprendizagem. Em consonância com o que propôs Luckesi, a avaliação da aprendizagem “não pode ser praticada isoladamente, sob o risco de perder sua dimensão pedagógica e passar a ser seletiva, à semelhança dos exames” (2011, p. 148). Para Afonso

Apesar do refluxo neopositivista da primeira fase do Estado-avaliador, a história da avaliação continua também a fazer-se noutros sentidos. E não apenas em relação aos alunos, mas também, e cada vez mais, em relação a outros atores educativos, contextos, programas, projetos, níveis de ensino e políticas, através de uma investigação sistemática que avança na consistência da teoria, no aprofundamento da epistemologia, na diversificação das metodologias e na problematização das questões políticas e éticas que lhe dão fundamento. (Afonso, 2014, pág. 490)

Seguindo esta linha, o participante L, por exemplo, deu um indicativo dos limites dos instrumentos utilizados, afirmando que eles podem servir apenas “Para alçar uma noção parcial do desempenho, coletivo e individualmente, das turmas”. Ao mesmo tempo, ele percebe que a análise diagnóstica dos resultados pode inserir uma perspectiva formativa de redirecionar o processo “a fim de abranger novos métodos de ensino para os educandos”.

Luckesi (2011) distinguiu duas modalidades de avaliação: a *avaliação de acompanhamento de uma ação* e a *avaliação de certificação*. Para ele, “sem os conhecimentos emergentes do ato de avaliar – com um ato de investigação científica –, a ação pedagógica e seus resultados serão aleatórios e, possivelmente, insatisfatórios (Luckesi, 2011, p. 171)”. A primeira se caracteriza, sobretudo, pelo seu foco formativo visando o alcance positivo dos objetivos esperados ao final da ação, o produto. Já a segunda, de testemunhar a qualidade do que foi investigado.

Assim, em contrapartida, a segunda modalidade, vinculada a ideia de uma avaliação com viés quantitativo ou mesmo classificatório, aparece em pelos menos 47,64% das concepções apresentadas. Destacamos, então, a resposta dada pelo professor R, para o qual a avaliação se constitui como um “termômetro final da aprendizagem onde não necessariamente conseguiremos abordar todas as nuances do quê (sic) é discutido em sala de aula”, na qual demonstra a memória e prática de uma perspectiva tradicional para o uso dos instrumentos avaliativos como uma certificação da aprendizagem, ou ainda, de uma etapa final do processo iniciado com o ensino. Para Luckesi,

Avaliar é diagnosticar, e *diagnosticar*, no caso da avaliação, é o processo de qualificar a realidade por meio de sua descrição, com base em seus dados relevantes e, a seguir, pela qualificação que é obtida pela comparação da realidade descrita como um critério, assumido como qualidade desejada. O diagnóstico, propriamente, configura e encerra o ato de avaliar em si; a intervenção (...) só ocorre no caso da avaliação de acompanhamento, comprometida com uma ação (Luckesi, 2011, p. 279).

Podemos identificar a influência que as avaliações externas também exercem sobre o ato pedagógico e, conseqüentemente, sobre a avaliação da aprendizagem da história escolar. Para o professor I ela serve apenas para fazer estatísticas, enquanto o professor O definiu seu papel como: “Para perceber a compreensão do que é comunicado; para atender às exigências sociais/estatais na habilitação dos indivíduos para as etapas de formação e titulação; para revisar e aprender conceitos e ideias”. Segundo Fernandes (2014)

Recentes pesquisas (Fernandes, 2011; Calzavarra, 2011; Costa, 2011; Ramalho, 2012) apontam que o cotidiano escolar vem sendo marcado de sobremaneira por uma rotina de treinamento e aplicação de testes. Alguns resultados têm mostrado que as práticas são alteradas em seu cotidiano, especialmente quando os exames vêm acompanhados de uma política de meritocracia. (Fernandes, 2014, p. 121)

Nesse sentido, cabe destacar a política de responsabilização e bonificação estabelecida pelo Governo do Estado de Pernambuco, cuja base legal se encontra na Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que estabeleceu a pactuação de metas diretamente relacionadas ao desempenho dos estudantes da rede estadual de ensino. As escolas que atingem a meta pactuada anualmente através do Termo de Compromisso de Gestão Escolar recebem uma bonificação que atualmente pode chegar até 300% do salário base. No entanto, as críticas com relação ao Bônus de Desempenho Educacional (BDE) envolvem a incapacidade de avaliar as especificidades de um amplo sistema educacional, cujos estudantes e unidades escolares podem apresentar no âmbito econômico, social, tecnológico e cultural. Segundo Afonso (2014)

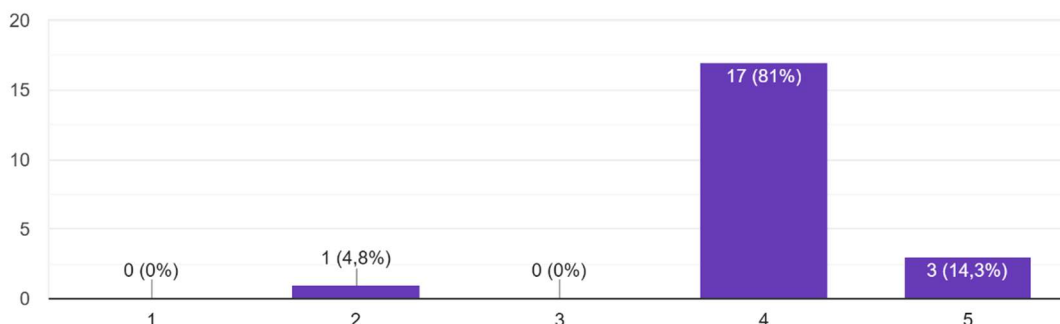
Numa época em que, por razões diversas, a avaliação das aprendizagens, a avaliação institucional das escolas, a avaliação do desempenho docente e a própria avaliação de políticas coexistem nos sistemas educativos, torna-se indispensável, do meu ponto de vista, chamar a atenção para a necessidade de analisar criticamente a excessiva centralidade da avaliação dos alunos, à qual todas as outras avaliações parecem subordinar-se ou referenciar-se. (Afonso, 2014, p. 488)

Desse modo, o BDE acaba por reforçar o que Afonso (2014) chamou de “política de responsabilização” sobre o sucesso ou fracasso, relacionado ao processo de ensino e de aprendizagem (p. 488). O que se apresenta, sobretudo, no formato de avaliação utilizados pelos professores na aprendizagem da história escolar. Para Fernandes (2014), “as pesquisas demonstram que as questões dos testes de larga escala vêm sendo utilizadas como exercícios de treinamento nas aulas” (Fernandes, 2014, p. 122). As informações do Gráfico 4 nos permite observar o fundamento dessa afirmação, considerando que 52,4% dos professores se utilizam predominantemente de questões objetivas nas suas avaliações. Como base nas pesquisas, Fernandes (2014) ainda afirma que boa parte dos professores considera “o exame como um instrumento capaz de avaliar a aprendizagem” (Fernandes, 2014, p. 122), como podemos verificar através das respostas representadas no gráfico na sequência.

Gráfico 6

Você considera ser possível avaliar a aprendizagem a partir de questões objetivas?

21 respostas



Legenda: 1 (Discordo Totalmente); 2 (Discordo); 3 (Não sei opinar); 4 (Concordo parcialmente); 5 (Concordo totalmente)

As informações apresentadas no Gráfico 6 demonstram que apenas 14,3% concordam totalmente que é possível avaliar a aprendizagem a partir de questões objetivas; 81% concordam parcialmente e 4,8% discordam. Segundo Fetzner (2014): “as políticas de avaliação externa provocam e reforçam o aprisionamento curricular e, como consequência, reduzem as possibilidades de a escola contribuir para a boa formação do aluno” (2014, p. 128).

Um estudo realizado por Leonor Santos (2016) em Portugal retoma discussões acerca do uso de questões objetivas nas avaliações, em consonância com as reflexões de Taras (2005). Muitas razões, segundo ela, fazem os professores adotarem esse instrumento com a perspectiva de inserir uma prática formativa, uma vez que as restrições de tempo se constituem como um dos principais desafios dentro da organização escolar para a prática profissional docente (Santos, 2016, p. 637-638). Por isso, fazemos questão de pontuar a necessidade de situar as teorias sobre o ensino da história em diálogo com a realidade vivenciadas na docência escolar, de modo, a estabelecer proposições a partir dos conhecimentos que já têm sido construídos e podem ser mobilizados dentro da ação pedagógica. Segundo Santos

Estamos assim perante um problema para o qual urge uma resposta. Por um lado, os professores não deixam (não podem deixar) de desenvolver a avaliação somativa, não só porque lhes é imposto superiormente, mas também porque a cultura da avaliação onde se integram atribui sentido ao desenvolvimento desta prática. Por outro lado, é desejável, pelos contributos que possivelmente se obtêm para a aprendizagem dos alunos, que desenvolvam práticas de avaliação formativa. A clarificação da articulação entre essas duas práticas

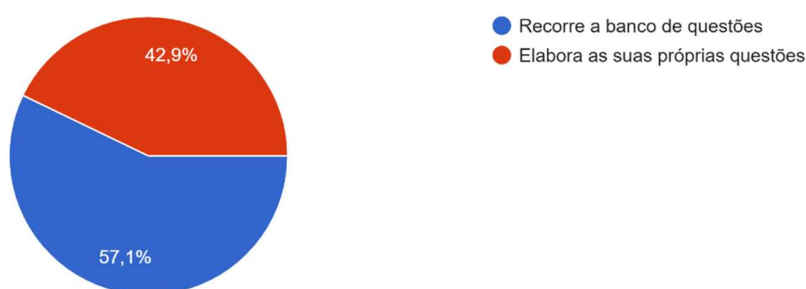
avaliativas poderá ser um contributo para a alteração da realidade atual, oferecendo novas pistas aos professores para encontrarem meios para ajudar os alunos a aprender. (Santos, 2016, p. 638)

Nesse sentido, perguntamos aos professores se eles elaboravam as questões de múltipla escolha ou se recorriam a bancos de dados, alcançando as informações dispostas no Gráfico 7.

Gráfico 7

Quando você vai elaborar uma Avaliação de múltipla escolha, em geral, você:

21 respostas



Verificamos com 57,1% dos professores recorrem em bancos de dados para elaborar a avaliação da aprendizagem em história, contra 42,9% que disseram elaborar as suas próprias questões. Desse modo, não surpreende as respostas daqueles para os quais a finalidade da avaliação é de apenas fazer levantamento estatístico, identificar o nível do estudante, verificar o que se aprendeu. O que reforça a tese de Santos de que: "Sem ideias para concretizar esta articulação, arriscamos a que o conhecimento gerado sobre a avaliação formativa pouco ou nada valha, por este não ser usado pelos professores" (2016, p. 639). Deste modo, como a autora coloca, "urge problematizar e discutir respostas conducentes a uma eficaz articulação" (*Idem*). Isso fica claro diante da normativa estadual para o ensino, onde se inserem tipos de avaliação com propósitos distintos. O formativo no sentido de apoiar o estudante para o desenvolvimento da aprendizagem escolar e o somativo através do registro na forma de notas.

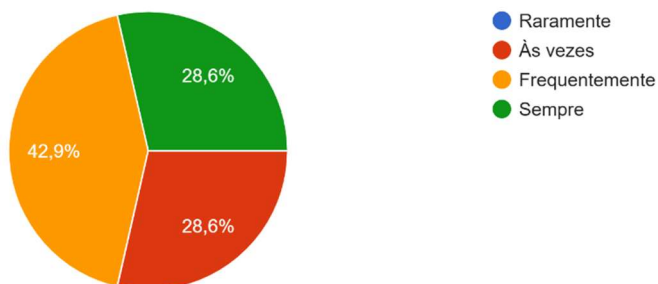
Além disso, é necessário refletir, como afirma Schmidt que "a avaliação tem que ser pensada como um diagnóstico contínuo e sistemático, o qual procurará analisar a relevância do conhecimento a ser ensinado, o significado do conhecimento ensinado e a eficácia do conhecimento aprendido" (2004, p.

147-148). Assim, questionamos os professores se eles tinham o hábito de discutir os resultados das avaliações com os estudantes.

Gráfico 8

Você costuma discutir os resultados das avaliações com os estudantes?

21 respostas



A partir dos dados do Gráfico 8 podemos observar que: 28,6% dos professores sempre discutem os resultados das avaliações com os estudantes; 42,9% responderam que discutem frequentemente; e outros 28,6% que discutem os resultados às vezes. Assim, consideremos a ideia de Fernandes, a fim de entender que “por meio da avaliação, os estudantes sejam orientados a realizar os seus trabalhos e suas aprendizagens, o que os ajuda a localizar suas dificuldades e suas potencialidades, redirecionando-os em seus percursos” (2014, p. 118). Nesse sentido, torna-se fundamental que os resultados sejam debatidos, uma vez que os instrumentos são elaborados com foco na sua aprendizagem. Dar um *feedback* do que fora alcançado é uma maneira eficiente de contribuir para o desenvolvimento dos saberes escolares, a partir do momento em que os estudantes se sentem parte do processo de construção daquele. Afinal, de acordo com Luckesi

“A avaliação como forma de conhecimento é apresentada, então, como a que subsidia a obtenção de resultados satisfatórios de determinada ação, que aqui, no caso, é a aprendizagem do educando. Subsidia a obtenção de resultados desejados e definidos, e não quaisquer resultados que sejam possíveis.” (Luckesi, 2011, p. 150)

Sendo assim, faz-se necessário estabelecer os objetivos esperados para determinada aprendizagem, de modo que o professor consiga fazer uma leitura dos resultados que foram alcançados e analisar quais estratégias adotar para que o estudante possa desenvolver os conhecimentos da história escolar. Sobre isso, Luckesi ainda destacou que

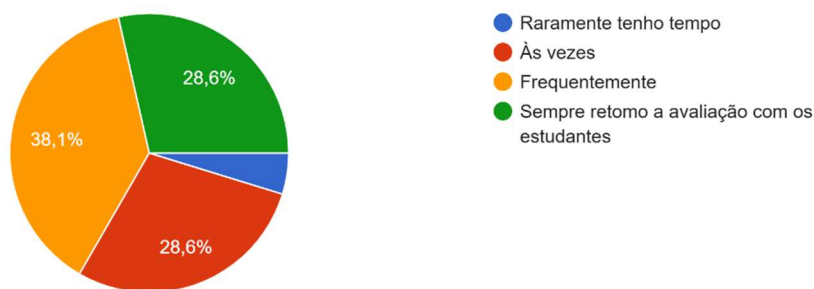
A realidade, objeto de nossa investigação, é a parte de um todo que conseguimos apreender com os recursos metodológicos dos quais nos servimos. É a faceta que conseguimos abarcar, a qual, não obstante a sua parcialidade, se mostra válida para oferecer-nos base para nossa ação. (Luckesi, 2011, p. 155)

Dito isto, consideramos importantes as reflexões de Esteban e Fetzner (1993), as quais criticam a organização curricular por objetivos que tanto partem de habilidades superficiais quanto da expectativa de que todos atribuam sobre determinado texto o mesmo significado. De modo que, as propostas formuladas, por si só, podem servir de instrumento de exclusão dos estudantes oriundos das classes populares, negligenciando a complexidade da construção de conhecimento destes. Nesse sentido, elas defendem a necessidade de analisar os percursos de aprendizagem a partir do erro, com vistas a alcançar uma aprendizagem significativa (1993, pp. 86-87).

Questionamos, a partir disto, se os professores costumavam analisar os erros das avaliações em sala de aula após a aplicação das mesmas, chegando as informações apresentadas no gráfico a seguir.

Gráfico 9

Você analisa os erros das avaliações em sala de aula após a aplicação das mesmas?
21 respostas



As informações do Gráfico 9, demonstraram que 4,8% dos professores responderam que raramente discutir os resultados das avaliações com os estudantes; 42,9% informaram que frequentemente fazem isso; 28,6% apontaram que fazem isso às vezes; e o mesmo percentual de 28,6% indicou que os professores fazem isso sempre. Os dados corroboram com as pesquisas de Andrade (2023), na qual o *feedback* aparece como uma ferramenta pouco explorada, mas com potencial de auxiliar os professores como

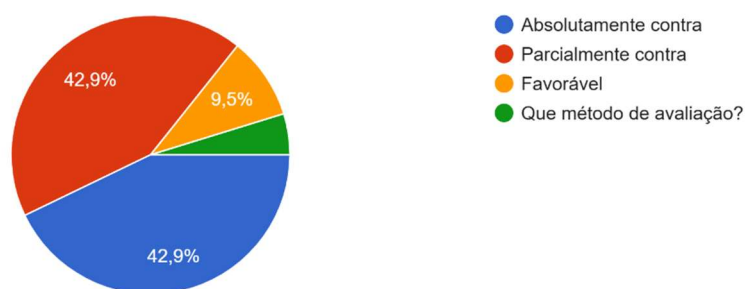
ferramenta para o planejamento, ou seja, reconhece os usos da avaliação no processo de reconfiguração da prática docente, uma vez que as potencialidades e fragilidades dos estudantes aparecem nas mesmas narrativas sobre o passado no momento da avaliação (Andrade, 2023, p. 163).

Isto demonstra que, muito embora a perspectiva formativa esteja presente nas concepções de avaliação dos professores sujeitos desta pesquisa, a falta de articulação desta com os instrumentos somativos impostos pelas pressões externas à prática na sala de aula, ela acaba se perdendo conforme já fora citado por Santos (2010). Perguntamos, ainda, se os professores eram favoráveis à extinção da avaliação da aprendizagem escolar.

Gráfico 10

Você é favorável a extinção da Avaliação da aprendizagem escolar?

21 respostas

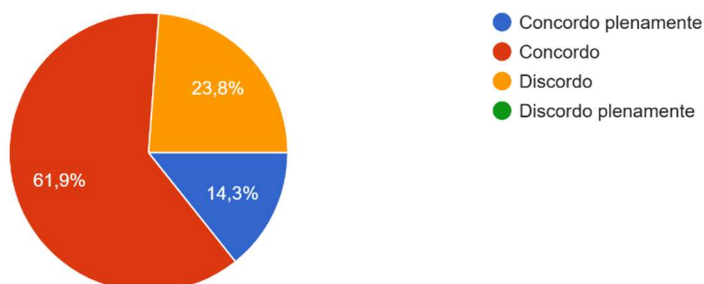


A partir dos dados do gráfico 10 é possível perceber que 47,9% se disseram absolutamente contra; o mesmo percentual de respostas se posicionou parcialmente contra; 9,5% se disseram favoráveis; e 1% questionou qual método de avaliação. Ainda que algumas discussões e críticas sejam pertinentes quanto a forma como se avalia, a avaliação continua sendo um elemento importante no cotidiano escolar, sobretudo, na promoção de ações que favorecem a aprendizagem de estudantes cujos resultados se apresentaram de forma insatisfatória em razão dos objetivos estabelecidos para a aprendizagem da história escolar. Por fim, eles foram indagados se concordam que a Avaliação força os alunos a estudarem. Obtivemos 61,9% dos participantes da pesquisa respondendo que concordam que a avaliação força os estudantes os alunos a estudar; 23,8% discordam e 14,3% concordam plenamente (ver Gráfico 11).

Gráfico 11

Avaliação força os alunos a estudarem?

21 respostas



Para Fernandes (2014), “a crença de que, se não há prova, o aluno não estuda e, conseqüentemente, não aprende está diretamente ligada à crença de que se estuda para fazer prova” (2014, p. 113). Deste modo, reforçamos que a mudança na avaliação deve partir de uma transformação sobre a cultura avaliativa, mais do que dos instrumentos que serão utilizados, ainda que estes também possam ser aperfeiçoados a fim de que não sirvam a uma lógica de exclusão dentro de uma realidade já marcada por profundas desigualdades. Com isso intuito, avançaremos para o próximo capítulo, refletindo sobre “velhas” e inovadoras práticas no que se refere ao projeto de uma avaliação voltada para as aprendizagens.

3. CAMINHOS PARA UMA AVALIAÇÃO OBJETIVA COM A PERSPECTIVA FORMATIVA

“O conhecimento e sua metodologia não têm fim, sua vocação é renovar-se e refinar-se sempre – o que faz sua grandiosidade”
(Luckesi, 2011, p. 165)

A articulação entre um instrumento de avaliação somativo e uma perspectiva formativa para apoiar a aprendizagem da história escolar dos estudantes tem sido um grande desafio dentro das escolas. Percebe-se através dos dados apresentados no Capítulo 2 que as pressões exercidas pelas avaliações externas como ENEM, SAEPE, SAEB, vestibulares influenciam de maneira que não pode ser ignorada dentro das discussões em torno da avaliação escolar. Enquanto parte integrante de um ato pedagógico, contudo, seu objetivo se fundamenta, segundo Luckesi, em “iluminar” a aprendizagem do educando e se compromete com uma visão que considera o ser humano como alguém apto à construção de conhecimento e cujo saber depende das abordagens teóricas utilizadas em sala de aula, das variáveis envolvidas no processo de ensino e da utilização adequada e satisfatória dos instrumentos de coleta de dados (Luckesi, 2011, p. 176).

A educação é um campo que concentra inúmeras disputas políticas, sociais e acadêmicas, fazendo com que, sobretudo, os docentes sejam responsabilizados por não atenderem integralmente àquilo que os agentes externos à escola pressupõem como o ideal para a educação. Nesse sentido, a capacidade intelectual daqueles que atuam na Educação Básica, é, constantemente, questionada quando os professores pesquisadores se voltam a teoria prática. Para Zavala, habitualmente considerada crenças, *“teorías profesadas, o sea falsas teorías que se apropian inadecuadamente del contenido de teorías científicas para dar cuenta de una práctica, de la que finalmente no dan cuenta”* (Zavala, 2015, p. 183). Por essa razão esta pesquisa se propôs, primeiramente, a expor o cenário que perpassa a trajetória de formação do docente em história até apresentar aqui algumas estratégias de como elaborar questões objetivas, dentro da perspectiva formativa para a avaliação da

aprendizagem da história escolar. Certos de que isso poderá contribuir para minimizar o caos instaurado diante de tantas ingerências sobre a prática do ensino de história.

É necessário destacar a continuidade de uma cultura em torno da avaliação como nivelamento e critério de seleção nos exames de ingresso imediatamente posteriores a conclusão do ensino médio. Nesse sentido, iremos considerar como método tradicional aquele sustentado pela ideia de um ensino fundamentado na transferência de conhecimento aos estudantes, cuja avaliação apenas quantifica a aprendizagem através das notas. Sem desprezar, contudo, o fato de que estas avaliações garantem ou negam o acesso às universidades deste país.

Deste modo, acreditamos que neste capítulo, o leitor esteja interessado em saber por que este trabalho defende um modelo de avaliação classificatória? A isto, respondemos que não se trata de uma defesa, mas a compreensão de que o instrumento é utilizado, porque existe uma exigência por parte do Estado-Avaliador, da comunidade escolar e do acesso às universidades, apontando algumas possibilidades de trazer uma perspectiva sobre o exame não como uma etapa final, mas como parte do processo de construção do conhecimento histórico escolar. Assim, começemos questionando sobre o porquê se mantém a tradição das avaliações.

3.1. Questões objetivas nas práticas escolares: por que se mantém a tradição?

Tardif (2000) enfatizou a construção do saber docente a partir de sua experiência, de modo que a prática se constitui pelo conjunto de saberes acumulados pelos docentes durante a sua trajetória acadêmica e profissional. Assim, ao pensar sobre a avaliação, percebemos com o Capítulo 2, que os professores de história dialogam com os seus referenciais teóricos e práticos sobre a avaliação como fruto da sua formação pessoal e profissional. Nesse

sentido, devemos considerar, segundo a análise de Bourdieu e Passeron (1992), que a manutenção de características e lógicas de um sistema de ensino tradicional, bem como os motivos que leva os professores a reproduzi-los envolve questões complexas cuja mudança não pode dar-se apenas pela negação das “velhas práticas”, uma vez que prescinde de transformações sociais e estruturais mais amplas, internos e externos ao ambiente escolar.

Assim, como já fora demonstrado no Gráfico 4 do Capítulo 2 desta pesquisa, a utilização dos exames com questões objetivas chega a ser utilizada por 52,4% a 90,5% dos professores de história, considerando apenas aqueles sob a jurisdição da GRE Recife Sul, reforçando as ideias de Bourdieu e Passeron (1992), para os quais

De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ele impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifestá-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura. Tanto quanto, ou mais ainda do que pela coerção dos programas, a aquisição da cultura legítima e da relação legítima com a cultura é regulada pelo direito consuetudinário que se constitui na jurisprudência dos exames e que deve o essencial de suas características à situação na qual ele se formula. (Bourdieu e Passeron, 1992, p. 153)

Desse modo, seria necessário, sobretudo, promover uma mudança quanto ao processo de ingresso nas universidades antes de eliminar definitivamente os exames do cotidiano escolar, sob o risco de promover, inconscientemente, a lógica de exclusão daqueles que buscam através da educação superior a possibilidade de ascensão social, bem como de ocupação de espaços privilegiados de discussões sobre o projeto de educação da sociedade. Sobre isso os autores acrescentam que

...se a Escola detém simultaneamente uma função técnica de produção e de comprovação das capacidades e uma função social de conservação e de consagração do poder e dos privilégios, compreende-se que as sociedades modernas forneçam ao sistema de ensino múltiplas ocasiões de exercer seu poder de converter vantagens sociais em vantagens escolares, elas mesmas reconversíveis em vantagens sociais, porque tal permite que se apresentem as preliminares escolares, por conseguinte implicitamente sociais, como pré-requisitos técnicos do exercício de uma profissão. ((Bourdieu e Passeron, 1992, p. 175)

De modo que, ao mesmo tempo que eles enxergam a instituição escolar como um instrumento político que tende a reproduzir as disparidades sociais e culturais, eles mantêm reflexões apoiadas sobretudo na oposição/negação de certas práticas. Assim, os caminhos teóricos apontados para uma educação fundamentada no pensamento de uma Escola Libertadora requerem uma compreensão dos limites e estratégias possíveis, dentro da estrutura real que temos, com vistas a promoção de uma sociedade democrática que queremos.

Com base nestas discussões, é importante destacar que, ainda que os docentes se utilizem e até mesmo pratiquem métodos de ensino tradicionais, vinculados a sua memória sobre o processo de ensino, é precipitado afirmar que eles apenas repetem uma lógica excludente sem qualquer reflexão sobre a sua prática. Recordemos, portanto, dos dados referentes às concepções de avaliação formativa presentes nas respostas de 33,3% dos professores de história que responderam ao questionário (ver Tabela 1, no Capítulo 2). Para Zavala

Sin temor a equivocarme, siento que puedo afirmar que para la mayoría de los autores de teorías acerca de lo que los profesores de historia hacemos en clase – de hecho acerca de cómo es la enseñanza de la historia – su propia práctica es invisible y sobre todo resulta irrelevante a los efectos de la consideración de las conclusiones a las que han arribado. En sus textos existen ciertamente referencias de autoridad a un campo del saber, o incluso a una orientación, como por ejemplo el análisis de discurso, el constructivismo, la sociología del conocimiento o la filosofía marxista, habermasiana, etc. (Zavala, 2015, p. 178-179).

Assim, sem desconsiderar o trabalho envolvido nas discussões sobre o ensino de história, Zavala (2025) reforça a necessidade de distinguir as teorias científicas sobre a prática – desenvolvida a partir de critérios próprios dos saberes específicos – das teorias práticas – construídas através da prática do sujeito em ação e um conjunto de ferramentas de análise selecionados a partir da complexa realidade escolar. Segundo a autora

Me interesa también remarcar el hecho de que es escasísima, por no decir nula, la bibliografía de corte académico respecto de la práctica de la enseñanza de la historia que considere que existen profesores que enseñan bien. Posiblemente la arista común a muchos estudios sea la vinculación del enfoque de la historia adoptado por los profesores, a menudo tenido por anticuado – es decir positivista o asimilable – o malamente simplificador del contenido historiográfico de referencia. (Zavala, 2015, p. 181).

Suas discussões nos permitem pensar os modos do ensino da história escolar do presente e do passado. Consonante com as discussões de Monteiro (2001), situamos a avaliação do conhecimento histórico escolar dentro do campo do ensino de História percebido como um “lugar de fronteira” e que, portanto, necessita apresentar uma proposta que compreenda o papel da experiência na construção das teorias práticas. Compreendendo-a onde a tradição e a inovação não precisam se anular para serem legitimadas, outrossim, na perspectiva de que o diálogo entre ambas possa ser utilizado como caminho para a promoção de uma aprendizagem significativa do conhecimento histórico.

Consideremos, portanto, alguns elementos que interferem na ação pedagógica, sobretudo, através do Estado-Avaliador. Destacando a regulamentação da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica através do Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, durante o governo Temer (2016-2019), visto que ele estabelece que a política será orientada pela Base Nacional Comum Curricular, de modo que os exames estão presentes por uma definição externa à própria escola. Além disso, o Decreto dispõe no seu Art. 2º

Art. 2º São objetivos da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica:

- I - diagnosticar as condições de oferta da educação básica;
- II - verificar a qualidade da educação básica;
- III - oferecer subsídios para o monitoramento e o aprimoramento das políticas educacionais;
- IV - aferir as competências e as habilidades dos estudantes;
- V - fomentar a inclusão educacional de jovens e adultos; e
- VI - promover a progressão do sistema de ensino. (Brasil, 2018)

Nesse sentido, é relevante perceber a presença de expressões como “verificar a qualidade da educação básica” e “aferir as competências e habilidades dos estudantes”, elementos que demonstram a continuidade de uma perspectiva mensuradora da aprendizagem, reforçando as ideias já levantadas por Esteban e Fetzner (2015), anteriores ao mencionado decreto, que se propõe a problematizar

a concepção de qualidade verificada nas políticas oficiais que atribuem à avaliação externa o poder de melhorar as práticas de aprendizagem-ensino e as bases de definição das finalidades e processos

considerados legítimos na escola e suas relações com a produção de resultados escolares desiguais que historicamente penalizam crianças dos grupos sociais subalternizados. (Esteban e Fetzner, 2015, p. 75)

O Decreto nº 9.432/2018 estabelece ainda no seu Art. 8º que compete ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep definir a metodologia de aplicação e aferição dos resultados das avaliações e dos exames (Brasil, 2018). Desse modo, não há como ignorar as “pressões externas” do próprio Estado e redes de ensino sobre a prática docente, cujas cobranças reforçam a presença de um instrumento de avaliação somativo, tradicionalmente classificatório e excludente no ambiente escolar. Como parte do programa de reformas do governo Temer, o Decreto consolidou uma base formal e centralizadora por meio do qual se legitimou a exclusão social através de uma seleção supostamente neutra e técnica, reforçada pela proposta do Novo Ensino Médio através da Medida Provisória nº 746, de 2016. Tomando por referência as ideias de Esteban e Fetzner (2015), podemos considerar que, ao consolidar um sistema nacional de exames orientados pela BNCC, o Decreto restringe a autonomia pedagógica dos professores, forçando-os a alinhar suas práticas ao que será cobrado nas avaliações externas.

Nesse sentido, é possível e necessário romper drasticamente com os exames? Um recente trabalho sob a autoria de Mugnaini e Pintassilgo (2024) trouxe reflexões importantes sobre práticas educativas inspiradas entre tradição e inovação. Para os autores

a educação está repleta de tradições, sejam elas as disciplinas do currículo, sejam rituais de sociabilidade, e esse é um dado tanto incontornável quanto positivo. Por meio da educação, transmitimos aos nossos jovens um patrimônio de saberes e de valores, mas, também, os instrumentos para que questionem criticamente essa tradição, evitando, assim, que ela se converta em tradicionalismo. (Mugnaini e Pintassilgo, 2024, p. 169)

Considerando a complexidade do processo educativo e as diferentes perspectivas sobre inovação, os autores distinguem ainda, apoiados nas discussões de Correia (1989) e Canário (2005), as inovações “instituídas” das inovações “instituintes”. Sendo a primeira, segundo Mugnaini e Pintassilgo (2024), vinculada a noção de reformas que vem de cima para baixo (*top-down*) decididas e planejadas pelo poder político, “eventualmente suportados em

estudos de especialistas do campo educativo” e a inovações “instituintes” compreendidas a partir da noção de inovação que se refere aos

processos de mudança gerados a partir de instâncias de base (escolas, movimentos, associações ou professores), numa lógica *bottom-up*, cujo sucesso pode, eventualmente, potenciar processos de mudança noutros contextos ou mesmo permitir a sua legitimação pelo poder político. (Mugnaini e Pintassilgo, 2024, p. 169)

O atual cenário da educação está marcado por sucessivas inovações instituídas, que pouco dialogam com as especificidades e diversidades presentes no espaço escolar, definindo conteúdos e projetos que devem ser replicados nos sistemas de ensino como um sistema de produção em série e onde os professores têm sido cada vez mais silenciados acerca da sua reflexão sobre o seu ofício.

Nesse sentido, é mister reconhecer a potencialidade da avaliação do ensino da história escolar, situando os docentes como peça fundamental dentro desse processo de construção de uma aprendizagem significativa, na medida em que são capazes de inserir novos elementos ou perspectivas sobre a prática pedagógica com o objetivo de atender as múltiplas demandas da comunidade escolar em que estão inseridos.

3.2. Perspectivas inovadoras sobre a avaliação no ensino de história escolar

O exercício da docência não prescinde, necessariamente, da escolha de uma única perspectiva metodológica ou teórica, ela se constitui sobretudo da reflexão e flexibilidade como que os professores mobilizam seu conhecimento a fim de solucionar problemas relacionados à aprendizagem. Dessa maneira, destacamos que a sala de aula é constituída por sujeitos de características, comportamentos, habilidades complexas e diversas entre si. Mugnaini e Pintassilgo (2024) perceberam em suas pesquisas a alegação de frequente distância entre teoria e prática na fala dos professores, identificando “um fator comum que reaparece independentemente do período histórico: a relevância da prática na formação docente e no desenvolvimento profissional” (p. 173). Assim,

a competência de um professor de história reside em saber mobilizar as ferramentas reunidas ao longo de sua trajetória, a fim de criar estratégias mais adequadas àquela realidade.

As novas discussões acerca da avaliação defendem que não é necessário abolir “velhas práticas” para inovar e obter bons resultados quanto à aprendizagem, podendo articular métodos do passado e do presente resultando no que Mugnaini e Pintassilgo (2024) chamaram de “hibridismo pedagógico”. Nesse sentido, faz-se necessário entender os docentes de história enquanto sujeitos plenamente capazes de refletir e produzir materiais didáticos (apostilas, textos de apoio, exercícios, projetos, exames) para serem utilizados nas salas de aula.

Como já discutimos no Capítulo 1, a história e a educação no Brasil passaram por profundas transformações desde a criação do Colégio Pedro II em 1837, refletindo as perspectivas da sociedade em relação aos saberes específicos dessas áreas. Na mesma direção, observamos que o ensino de história escolar expressou a contínuo esforço de incorporar essas mudanças na sala de aula. No contexto atual, percebemos a influência que a BNCC tem exercido no conjunto de definições do currículo formal e editado, de modo que não podemos ignorar seu impacto também sobre o que é avaliado. Assim, segundo dados do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, as recentes pesquisas (2018 a 2023) sobre avaliação no ensino de história têm focado, sobretudo, em abordagens que buscam trabalhar habilidades mais complexas que permitam a análise crítica das fontes históricas, o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes.

Para Pereira (2020), os principais objetivos de uma avaliação que busca romper com práticas tradicionais residem na ideia de literacia histórica ou uso de fontes partindo de sua multiperspectividade. Esse pressuposto busca superar a ideia de “história única”. Com base em discussões de Barca (2006), Lee (2006; 2016), von Buries (2016) e Schmidt (2009), Pereira (2020) destaca essa ferramenta como uma proposta para a construção de uma leitura crítica a fim de que “o aluno possa desenvolver a noção de que a história é um fruto de muitas leituras diferentes sobre o passado” (Pereira, 2020, p. 57). Nesse sentido, é possível produzir questões aplicadas em exames que trabalhem a interpretação

e análise de fontes utilizadas na historiografia para além da memorização factual. Algo que já conseguimos verificar em avaliações externas como o ENEM que tem como um dos objetivos mensurar a aprendizagem desenvolvida ao longo do Ensino Médio (Pereira, 2020, p. 13) e a práticas como a ONHB que utiliza questões objetivas com o propósito de desenvolver uma aprendizagem histórica, onde os estudantes compreendem o mecanismo utilizados na produção historiográfica a partir da análise de fontes diversificadas (Pinheiro, 2018, p. 44).

Devemos considerar que a avaliação da aprendizagem se constitui de um instrumento necessário a prática docente enquanto um ato constante de compreensão sobre a aprendizagem dos estudantes. De modo que esta não pode ser entendida apenas sob o aspecto burocrático estabelecido através das normativas escolares e que o direcionamento pedagógico com vistas a uma “boa avaliação” requer transformações acerca do que se pensa sobre os instrumentos, mas também como estes são utilizados ao longo do processo.

Para além das provas dissertativas, alguns trabalhos têm destacado concepções inovadoras em provas objetivas, como Pereira (2020) e Pinheiro (2018), tomando por base experiências com a ONHB, organizada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Conforme o relato de Pinheiro (2018)

Passei a elaborar as questões não só para as provas, mas também para os exercícios feitos em sala de aula e passados para casa. Senti que minha prática docente havia melhorado, bem como o rendimento dos alunos, mas ainda faltava algo. Desse momento em diante comecei a elaborar avaliações formativas que tentassem dar conta das dimensões investigativas e reflexivas do processo de ensino e aprendizagem em História. Contudo, a prova objetiva continuava presente, já que era uma exigência da instituição a fim de promover uma dimensão classificatória do processo de aprendizagem por parte do educando. Pinheiro, 2018, p. 17.

Devemos considerar a relevância da Olimpíada Nacional em História do Brasil, organizada pela Unicamp, na trajetória de professores e estudantes da educação básica. Trazendo uma nova perspectiva sobre a aprendizagem da história e influenciando o desenvolvimento de prática inovadoras na sala de aula, já foi objeto de estudo de doze dissertações de Mestrado e uma de doutorado segundo o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Fugindo ao padrão de acertos a partir de alternativas certas ou erradas, segundo Pereira (2020)

Nessa avaliação não se consideram alternativas erradas, mas as certas são aquelas que mais aproximam com os textos, imagens e informações que o enunciado propõe. No caso algumas se aproximam mais do enunciado, outras menos e a pontuação é feita a partir disso. Então podemos entender que esse formato de uma alternativa certas e erradas não é a única possibilidade. Pereira, 2020, p. 118.

Além disso, a ONHB possibilita ultrapassar as discussões estabelecidas pelo currículo formal, inserindo temáticas e sujeitos invisibilizados no currículo editado, abrindo novas possibilidades de discussões e reflexões na sala de aula. Com isso, não podemos deixar de reforçar a importância de entender a avaliação no ensino de história enquanto parte de um processo de ensino e de aprendizagem de viés formativo, contínuo e dialógico. De maneira que a coleta dos dados por meio da avaliação esteja voltada à aprendizagem e não o contrário. Segundo Andriola e Araújo (2018)

Tyler (1949) foi quem gestou as primeiras ideias relacionadas a essa função da avaliação, chamando-a de avaliação contínua. Para o autor, quando se pretende a melhoria contínua de um programa, ou de uma intervenção, deve-se realizar avaliações contínuas, a fim de se identificar inadequações, sugerir melhorias para replanejamento e redensolvimento de ações, tornando os programas mais eficientes. A avaliação contínua, consoante Tyler (1949), serve ainda de base para a identificação de especificidades relacionadas às necessidades de determinados grupos de indivíduos, tornando-se um instrumento importante também no auxílio e progresso individual. Não obstante, foi Scriven, em um capítulo de livro rotulado "The methodology of evaluation", escrito em 1967, que empregou de modo pioneiro o termo avaliação formativa, referindo-se à avaliação de programas e não à avaliação de alunos. Bandeira Andriola e Castro Araújo, 2018, pp. 6-7.

Assim, as reflexões sobre a avaliação devem servir para uma reflexão da nossa prática em sala de aula. Não apenas no se refere ao currículo ensinado, mas também do currículo avaliado para que o instrumento utilizado, seja qual for, seja visto por docentes e discentes como um mecanismo voltado à produção de conhecimento, a fim de desconstruir o sentimento negativo relativo à avaliação na trajetória escolar. Sobre isso, os autores destacam três atitudes positivas que podem ser implementadas: preparar bem as provas e os alunos para realizá-las; aplicar provas com certa frequência; e usar a correção da prova como meio de ensino (Andriola e Araújo, 2018, pp. 11-12). Enfatizando, desta maneira, a necessidade de se estabelecer critérios para a produção dos instrumentos consonantes com a perspectiva que se tem de ensino, modificar a cultura escolar em torno do papel da avaliação e trabalhar a autonomia dos

estudantes sobre a aprendizagem através do *feedback* durante a apresentação dos resultados com o objetivo de discutir a construção do conhecimento histórico a partir do erro.

Nesse sentido, não se pode desconsiderar que a cultura em torno da avaliação da aprendizagem da história escolar mantém práticas excludentes que são reforçadas pelo Estado-avaliador e pelo cotidiano enfrentado pelos professores nas escolas públicas. Para Biani e Betini (2010)

Neste sentido, construir uma “outra” escola continua sendo um grande desafio, tanto em termos de política educacional quanto de luta daqueles que estão comprometidos com a educação de qualidade de todas e de cada criança especialmente aquelas da classe mais penalizada. Essa nova cultura se desenvolve em parceria dos profissionais da escola com pais, alunos e líderes da comunidade, para que a cultura de classe seja incorporada e possibilite a aprendizagem. Biani e Betini, 2010, p. 79.

Uma mudança, nesse sentido, requer uma transformação profunda a fim de superar uma perspectiva classificatória e excludente, de modo a alcançar uma perspectiva voltada ao desenvolvimento da aprendizagem dos e pelas estudantes, considerando o contexto social em que a escola está inserida. Para tanto, vamos apresentar um Caderno de orientação com alguns exemplos de questões objetivas, baseadas nas competências estabelecidas pela BNCC, com foco no Currículo de Pernambuco, e a sua utilização em sala de aula dentro de uma prática que se volte efetivamente a apoiar a construção do conhecimento pelo estudante da rede estadual de ensino. Com isso, consideramos as discussões suscitadas por Esteban (2015) no sentido de construir uma educação voltada às classes populares que efetivamente atenda aos anseios de uma sociedade democrática, ao mesmo tempo que instrumentaliza sobre o funcionamento de mecanismos que lhes possibilitem uma ascensão social através dos serviços públicos como as universidades.

3.3. Prática de aprendizagem através de questões objetivas

A perspectiva de Educação Popular, segundo Carrero (2023), emergiu na década de 1979 a partir do acolhimento da pedagogia conscientizadora de Paulo Freire, a fim de formar indivíduos críticos e capazes de transformar as condições

e circunstâncias injustas que os oprimem. Entretanto, as ações mais progressistas da perspectiva libertadora de Freire, têm sido controladas pelas organizações educacionais que refletem, não raras vezes, a lógica do arbitrário cultural com sua violência simbólica. Para Cantero, *“La historia demostró que había que dar el salto hacia una educación popular para todos, desde los más pequeños hasta los adultos mayores, desde la informalidad hasta la formalidad del sistema y, por ende, fuera y dentro del Estado”* (Cantero, 2023, p. 232). Assim, vamos inserir a análise sobre a avaliação da aprendizagem do conhecimento histórico escolar aplicado à realidade dos estudantes das classes populares, cujas deficiências na formação, dificultam o seu acesso à educação universitária por meio dos exames, propondo uma nova cultura adequada ao “bem avaliar”. Para Fetzner (2014)

Muito resumidamente, o sentido da escola seria colaborar para o desenvolvimento de experiências sociais e aprendizagens que nos possibilitariam um saber diferente do qual a nossa própria família já tem disponível, que nos orientasse em relação ao sentido de pertencimento de uma nação e, também, em direção ao pleno desenvolvimento de nossas potencialidades. Assim, faz-se projeto individual, mas também coletivo. (Fetzner, 2014, p. 128).

Nesse sentido, é importante pensarmos que, embora a dinâmica do trabalho pedagógico se desenvolva a partir da perspectiva de uma classe dominante, é possível estabelecer estratégias que possibilitem transformar a prática do ensino de história escolar de modo que os estudantes se apropriem dos mecanismos excludentes, com o objetivo de subverter o arbitrário cultural para forjar uma realidade mais justa dentro de uma esfera democrática.

Dessa forma, quais as possibilidades de utilizar a avaliação como um mecanismo de coleta de dados voltado à aprendizagem significativa dos estudantes da rede estadual de ensino? Tomemos, como exemplo, a seguinte estrutura: 1. Começamos com um comando relacionado a habilidades mais complexas voltados ao recurso de texto/imagem que será suporte para a reflexão histórica; 2. Depois inserimos um texto/imagem de suporte para promover a reflexão sobre a história, que pode ser uma fonte/documento ou trecho de livro/artigo científico do campo da historiografia; 3. Reconstrução do contexto em que aquele suporte está inserido ou a que se refere, de modo a mobilizar seus conhecimentos sobre o tema, tendo em vista que muitos ficam nervosos ao receber a avaliação, garantindo que o discente se sinta à vontade para pensar

sobre o objeto da análise; 4. Comando direto sobre aquilo que se espera diante dos descritores propostos pelo professor e/ou sistemas de ensino; 5. Construção de alternativas que identifiquem o objetivo proposto e erros que podem refletir falhas dentro do processo de construção do saber histórico.

Vamos tomar por base a exigência da Instrução Normativa SEE/PE nº 008/2025, que fundamenta a Avaliação da aprendizagem tendo a BNCC por referência, a partir do seguinte descritor

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. Pernambuco, 2025.

Desse modo, vejamos a seguinte proposta para uma questão que aborde o conteúdo sobre a Historiografia, seguindo a estratégia de estrutura exemplificada anteriormente:

Questão 1

Analise o texto a seguir.

“Todos estes usos e costumes denunciam um povo na sua infância, homens rudes e selvagens, alheios à civilização; mas de nenhum modo [...] incapazes de alguns nobres e generosos sentimentos. Vivendo vida de guerras e combates, [...] o gentio do Brasil habituou-se à vingança, e quando a exercia, requintava na crueldade, levando-a até a antropofagia (que, aliás, em algumas tribos não se observava), mas por maior que fosse o gosto que achasse nesses horrorosos banquetes, jamais devorou um que não fosse de inimigo. Era antropófago por vingança.”

MACEDO, J. M. *Lições de história do Brasil para uso de escolas de instrução primária*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1861, p. 65-66)

A historiografia tem uma contribuição significativa para a representação do passado. No entanto, não existe apenas uma perspectiva para construção dessa narrativa. Nesse sentido, analisando o excerto acima, é possível, identificar:

- a) A presença da corrente positivista ou escola metódica e as influências do darwinismo social e a ideia de civilização e progresso de viés eurocêntrico.
- b) Uma análise marxista que analisa a história a partir da perspectiva dos povos indígenas desafiando uma perspectiva da “história dos vencedores”.
- c) Uma historiografia indígena que reconhece e valoriza as suas tradições, costumes e cultura.
- d) uma abordagem da micro-história cujo foco era a História do Brasil e não de uma História Global.

e) uma discussão que reflete a influência da Nova História ao analisar a selvageria dos povos indígenas a partir dos seus aspectos culturais e comportamentais.

Quais são as expectativas e hipóteses para essa questão? Nesse sentido, retomando as ideias de Luckesi (2011) sobre coleta de dados para investigação e Esteban acerca do *feedback* é fundamental que, para romper com a perspectiva de uma avaliação que reforça a exclusão de base classificatória, os resultados sejam apresentados no menor tempo possível após sua realização, a fim de fazer com que os estudantes se apropriem do instrumento, enxergando o mesmo como um mecanismo voltado ao desenvolvimento da sua aprendizagem sobre a história. Os professores, por sua vez, poderão perceber que estudante que marcar a letra A demonstra não apenas a habilidade de identificar uma abordagem positivista, mas também consegue fazê-lo partindo dos conceitos ocultos no texto que remetem ao colonialismo da era moderna (eurocentrismo, ideia de civilização e progresso). Ao optar pela letra B, será possível identificar a sua capacidade de identificar o método e narrativas utilizados pela historiografia marxista bem como a apropriação dos conceitos, através do *feedback* com análise do erro. Na letra C, se o(a) estudante reúne uma habilidade menos complexa de leitura e interpretação do texto, relacionado aos comandos “analisar” e “identificar”. Na letra D, se possui o domínio referente às perspectivas da micro-história, reconhecendo os seus usos na produção historiográfica. Na letra E, se houve apropriação do conhecimento sobre a Nova História, bem como do contexto histórico ao que o documento se refere. Sobre perspectiva de avaliação que almejamos, Esteban (2014) esclarece que

sua potência está em sua capacidade para mobilizar a reflexão partilhada sobre os percursos, individuais e coletivos, realizados na relação aprendizagem--ensino, para compreendê-la e planejar a continuidade do trabalho de modo ampliar permanentemente os conhecimentos de todos os envolvidos no processo, com a participação de todos. (Esteban, 2014, p. 484)

Esteban traz, com isso, considerações importantes sobre a análise do erro e a importância do *feedback* sobre os resultados que busquem contribuir para a utilização da avaliação vista como um meio e não como um fim do processo de construção de saberes. Não propomos, portanto, aprofundar sobre a crítica da autora às avaliações compostas por questões objetivas, visto que o seu campo de análise se volta, sobretudo, aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim,

as demandas e perspectivas futuras são específicas daquele nível escolar, diferem substancialmente do ensino para estudantes de nível médio sobre o qual nos debruçamos nesta discussão. Para Fernandes (2014)

Outro aspecto fundamental de uma avaliação que busca a participação mais ativa do sujeito em seu processo de aprendizagem diz respeito à possibilidade de construção da autonomia a partir das práticas avaliativas, na medida em que é solicitado ao estudante um papel ativo em seu processo de aprender. (Fernandes, 2014, p. 118)

Por essa razão, torna-se necessário transformar a prática de avaliação, no sentido classificatório, numa prática voltada à aprendizagem. O uso do *feedback* é visto, desta forma, como algo fundamental para construção de uma nova cultura sobre a avaliação do ensino de história escolar, de modo que ela não se torne um fim em si mesma. A depender da dinâmica de cada escola, o recurso pode ser realizado mediante a fixação do gabarito comentado pelo docente ou mesmo de discussões coletivas com os discentes, de modo a estabelecer uma relação dialógica que contribua com a compreensão sobre como esse conhecimento histórico vem sendo construído tanto pelos estudantes quanto pelos professores. Segundo Carrero (2012)

En todas las sociedades han existido formas ideales de juzgar bien, una sabiduría adecuada a la cultura, como a sus expectativas y necesidades históricas. En los pueblos antiguos se ha reivindicado la sabiduría (en los griegos, la phronesis; en los aztecas la tlamatiliztli y en el pensamiento andino, yachay), como conjunto de saberes valiosos y criterios para comprender el mundo y orientar prudentemente la acción. por tanto, no existe una única manera de pensar críticamente, porque existe diversas “matrices de criterios, donde éstos se forman, cobran sentido y son pertinentes. (Carrero, 2012, p. 183)

Assim, devemos considerar a necessidade de diversificar os instrumentos de avaliação, considerando a potência que cada tipo pode fornecer aos sujeitos das classes populares para promover a superação da exclusão social, bem como a ressignificação dos exames a fim de que sua utilização não se limite a uma classificação ou nivelamento da aprendizagem. No mesmo sentido, temos Fernandes (2014), ao apontar que

Provas e testes não sinônimos de avaliação, mas instrumentos que podem ajudar no processo de avaliar os alunos, dependendo da forma como utilizados. É importante ainda que exista uma grande variedade de instrumentos para que o processo de avaliação seja o mais diversificado possível. (Fernandes, 2014, p. 120)

Percebemos, com isso, que as questões objetivas, partindo de uma perspectiva tradicional, contribuíram historicamente para a manutenção de uma cultura excludente e redutora da aprendizagem. Os recentes estudos, entretanto, apontam para a possibilidade de mudanças quanto ao seu uso, através de um olhar diagnóstico e formativo, por meio do qual podemos desenvolver habilidades mais complexas. Nas conclusões de Mugnaini e Pintassilgo

Os projetos desenvolvidos são transformados a partir das intenções dos professores, mas de maneira especial pela relação que estes estabelecem com as necessidades das crianças, e possuem finalidades que têm em vista a produção de mudanças pedagógicas, porém que não se reduzem a elas. (Pintassilgo e Andrade, 2019)

Nesse sentido, a retórica acerca do *feedback* das avaliações aliado a uma perspectiva investigativa da docência, tende a contribuir para a construção de uma aprendizagem significativa e emancipatória que valorize a autonomia de professores e estudantes, rompendo com uma lógica excludente. Não se tratando de uma solução imediata, uma vez que requer uma mudança de postura e um exercício contínuo, dentro daquilo que se considera possível e necessário para uma educação voltada às classes populares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da história escolar continua sendo um instrumento fundamental de transformação da sociedade, sendo necessário perceber que é na educação básica que muitos profissionais, formados em seus saberes específicos, seguem na luta tecendo estratégias para que os estudantes sejam capazes de subverter a lógica de exclusão e classificação do Estado.

Consideramos, assim, que em meio a diretrizes, normas e orientações, o que se realiza na sala de aula é fruto de um conjunto de ideias, reflexões e decisões a partir do protagonismo docente e discente. Nesse sentido, as recentes pesquisas sobre o uso de questão objetivas não chegam a propor o fim do seu uso, visto que os mecanismos de avaliação externas e de responsabilização do fracasso escolar impõem essa prática no cotidiano das escolas. Por outro lado, sugerem uma transformação profunda sobre sua função e prática.

Assim, uma mudança na cultura em torno da avaliação requer a consciência e envolvimento de diferentes seguimentos da sociedade. Sobretudo das instituições e associações universitárias como a ANPUH e ABEH, abraçando a luta por melhores condições de trabalho como uma condição *sine qua non* para construção de uma educação emancipatória, onde o professor desempenha um papel importante na reflexão e prática pedagógica enquanto um campo de pesquisa dentro do espaço escolar. Ampliando os espaços de discussão para pensar a Educação Básica, de modo que o ofício do professor de história seja visto como mais que transmissão do conhecimento que o saber acadêmico produz no campo da historiografia que, não raras vezes, deixam de dialogar com a realidade da sala de aula.

O debate sobre o ensino é fundamental, sobretudo, sem desconsiderar a potencialidade e estratégias tecidas pelos professores de história, refletidas nas disputas e tentativas de transformar um espaço de exclusão e um campo para promoção da cidadania e de uma sociedade democrática. Nesse sentido, é importante perceber os limites da atuação desses sujeitos e as pequenas, mas não menos importantes, estratégias de subverter a violência simbólica presente, sobretudo, no contexto dos estudantes das classes populares.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. *A guardiã das tradições: a História e o seu código curricular*. In: **Educar em Revista**. Editora UFPR: Curitiba, Brasil, n. 42, pp. 163-171, out./dez. 2011.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Questões, objetos e perspectivas em avaliação*. In: Avaliação (Campinas) 19 (2), Jul 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200013> Acesso em: 12 abr. 2024.
- ANDRADE, Juliana Alves de. *Avaliação da história ensinada: quais referências são mobilizadas na sala de aula?*. In: Carmen Teresa Gabriel; Marcus Leonardo Bomfim Martins; Juliana Alves de Andrade (Org.). **Aprendizagem e avaliação da história na escola: questões epistemológicas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2023, pp. 149-166.
- ANDRADE, Juliana A. de ; CAIMI, F. . *Saberes e (dis)sabores da avaliação na aula de História: o que pode o professor aprender quando avalia?*. In: Ana Isabel RP Cortez Reis, Marcelo de Souza Magalhães, Maria Lucelia de Andrade. (Org.). **Saberes docentes e ensino de História**. 01ed. Curitiba: CRV, 2023, v. 01, p. 09-315.
- ANDRADE, Juliana Alves de; MARTINS, M. L. B. . *Avaliação da aprendizagem como objeto de pesquisa no Ensino de História*. In: Juliana Alves de Andrade; Nilton Mullet Pereira. (Org.). **Ensino de História e Suas Práticas de Pesquisa**. 02 ed. Porto Alegre: Oikos, 2021, v. 02, pp. 360-374.
- BANDEIRA ANDRIOLA, W.; CASTRO ARAÚJO, A. *Potencialidades da Avaliação Formativa e Somativa*. In: **Revista Eletrônica ACTA SAPIENTIA**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2018. Disponível em: <https://actasapientia.com.br/index.php/acsa/article/view/23>. Acesso em: 29 jul. 2025.
- BIANI, R. P.; BETINI, M. E. S. *Do Avaliar a Aprendizagem ao Avaliar Para a Aprendizagem: por uma nova cultura avaliativa*. In: **Educação: Teoria e Prática**,

[S. I.], v. 20, n. 35, p. 71, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4085>. Acesso em: 28 jul. 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BORGES, Bruno Gonçalves; SILVA, Sérgio Pereira da. *Avaliação, exames e poderes a partir de algumas contribuições de Foucault e Nietzsche*. In: **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 669-694, mai./ago. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018*, que regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm. Acesso em 30 jul. 2025

CARRILLO, Alfonso Torres. *¿Dónde está lo crítico de la educación Popular?*. In: **Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe**: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI Quintar, Estela ... [et al.] ; coordinación general de Anahí Guelman; Mónica Salazar ; Fabián Cabaluz. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2018.

CANTERO. Roberto Germán. **Escuelas de dignidad** : el derecho a la política amanece en otra escuela / Germán Cantero.- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO ; IUCOOP ; CTERA ; Facultad de Filosofía y Letras - UBA, 2021.

CERTEAU, Michel de. *Operação historiográfica*. In: **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 65-119

ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular**: desafio à democratização da escola pública. Cad. CEDES [online]. Campinas, vol.27, n.71, pp.9-17, jan./abr. 2007.

ESTEBAN, Maria Teresa. *A negação do direito à diferença no cotidiano escolar*. In: **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, v. 19, pp. 463-486, 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa; FETZNER, Andrea Rosana. *A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular*. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2015, p. 75-92. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41452> Acesso em 02 jun. 2025

FETZNER, Andréa Rosana. *Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas*. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo, Cortez, 2014, pp.127-143

FERNANDES, Claudia de Oliveira. *Por que avaliar as aprendizagens é tão importante?* In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola**. São Paulo, Cortez, 2014, 123-124.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FREIRE, Eleta C. . *Notas sobre o ensino de história nos currículos da escolaridade básica brasileira*. In: FREIRE, E.C.; MORAES, M.T.D.. (Orgs.). In: **Experiências de ensino de história na formação docente: diálogos possíveis**. 1ed. Recife: EdUFPE, 2018, v. 01, p. 46-63.

FREIRE, Eleta de Carvalho; BARBOSA, Lúcia Falcão; MORAES, Maria Teresa Didier de. *O construtivismo e o ensino de História*. In: **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2021, pp. 80-95.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 76ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento das prisões**. Tradução Raquel Ramalhe. 35. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História do ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GABRIEL, Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. *Currículo de história e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas*. In: MONTEIRO, A.M.F.C.; GABRIEL, C.T.; COSTA, W. da; ARAÚJO, C. M. de. (org.). **Pesquisa em ensino de história: entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: MauadX FAPERJ, 2014, v. 1, p. 23-40.

GATTI, Bernardete Angelina. *A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia*. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, mai, 1992.

GONTIJO, Rebeca. *Historiografia e Ensino da História na Primeira República: algumas observações. 'Usos do Passado'*. In: **XII Encontro Regional de História**, ANPUH-RJ 2006. Disponível em: <http://snh2013.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Rebeca%20Gontijo.pdf>>. Acesso em 16/9/2021.

GOODSON, Ivor F. **Aprendizagem, currículo e política da vida**: obras selecionadas de Ivor F. Goodson. Rio de Janeiro :Vozes, 2020.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Depois de "Depois de aprender com a História", o que fazer com o passado agora?*. In: NICOLAZZI, Fernando; MOLLO, Helena Miranda; ARAUJO, Valdei Lopes de (orgs.). **Aprender com a história? O passado e o futuro de uma questão**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

HAIDAR, M. L. M; TANURI, L. M. *A educação básica no Brasil: dos primórdios até a Primeira Lei de Diretrizes e Bases*. In: MENEZES, J. G.; BARROS, R. S. M. et al. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. Ed. Pioneira, 1998.

HAIDAR, M. L. M. **O ensino secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: Grijalbo/Edusp, 1972.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1ª ed. 15ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2011.

MACIEL, João Paulo Santana. **História de vida e formação de professores de História**: narrativas de si e repercussões sobre a prática docente. 2018.144f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Araguaína, 2018.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **A (im)possibilidade da avaliação no ensino de história**: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. Rio de Janeiro: UFRJ, tese de doutorado, 2019.

MARTINS, Marcus Leonardo; ANDRADE, Juliana Alves de. *Avaliação da aprendizagem como objeto de pesquisa no ensino de História*. In: **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2ª ed. São Leopoldo: Oikos, 2021, pp. 360-376.

PEREIRA, ALESSANDRO HENRIQUE MONTEIRO. **Objetivos do ensino e avaliação da aprendizagem histórica**: uma análise a partir de questões de vestibulares e do Enem (2014-2018). Dissertação de Mestrado em História Social. Instituição de Universidade Estadual de Londrina, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História**: entre saberes e práticas. In: *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

MUGNAINI, Mayra; PINTASSILGO, Joaquim. *Ser professor de escolas diferentes* : identidades, desenvolvimento profissional e práticas educativas. In: **Cad. Cedes**, Campinas, v. 44, n. 123, p.167-179, Maio - Ago., 2024.

OLIVEIRA, Larissa Fernanda dos Santos; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. **Políticas de avaliação educacional no brasil: concepções e desafios**. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação dias 14, 15 e 16 de abril de 2014, Porto, Portugal. Disponível em: < https://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/eixo6.html>. Acesso em 7 de out. de 2024.

OLIVEIRA, Poliana Soares de. **Concepções e práticas avaliativas do ensino e aprendizagem de professores de história em escolas do ensino médio da rede pública do estado de Pernambuco**. Dissertação de Mestrado. Recife, 2018.

PERNAMBUCO. **Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008**. Institui o Bônus de Desempenho da Educação – BDE. Recife, 2008c. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=1426>. Acesso em 30 mai. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO, Laira de Azevedo. **Uma proposta de instrumento de avaliação em história para o Ensino Médio**: a prova objetiva e o sistema de múltiplas respostas. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

RUCKSTADTER, F. M. M. & RUCKSTADTER, V. C. M. *As origens do ensino de História no Brasil Colonial*: apresentação do Epítome cronológico, genealógico e histórico do padre jesuíta Antônio Maria Bonucci. In: **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, SP, v. 10, n. 37e, p. 76–85, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i37e.8639781. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639781>. Acesso em: 1 jul. 2023.

SALLES, André Mendes. *Currículo escolar, prática pedagógica e saberes disciplinares da História*. In: **História & Ensino**, Londrina, v. 26, n. 2, p. 73-90, jul./dez. 2020.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. *Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores*: a atitude historiadora convertendo-se em competências. In: **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77129, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.77129> Acesso em 29 ago. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora & CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TARAS, Maddalena. *De volta ao básico*: definições e processos de avaliação. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 05, n. 02, p. 123-130, dez. 2010. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092010000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 06 out. 2023.

TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: **Revista Brasileira de Educação**, Jan-Abr, nº 13 (3): 5-24, 2000.

ANEXO – MATERIAL DIDÁTICO**O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA:**

QUESTÕES OBJETIVAS
PARA UMA AVALIAÇÃO FORMATIVA
DA APRENDIZAGEM

DAYVISON DA SILVA FREITAS

O ENSINO DE HISTÓRIA NA ESCOLA: QUESTÕES OBJETIVAS PARA UMA
AVALIAÇÃO FORMATIVA DA APRENDIZAGEM

DAYVISON DA SILVA FREITAS

Sumário

Apresentação	2
A avaliação formativa para aprendizagem	3
Orientações para uma avaliação formativa para a aprendizagem do conhecimento histórico escolar	4
Vamos aos exemplos!	5
Questão 01	6
Questão 02	8
Questão 03	9
Questão 04	12
O resultado das avaliações não foi satisfatório. O que eu fazer?	13
Habilidades específicas para serem desenvolvidas pelo componente curricular de História (Currículo de Pernambuco)	14

Apresentação

O ato de avaliar é um processo que requer uma relação dialógica entre os professores de história e os seus estudantes no sentido de reunir elementos promover uma aprendizagem significativa sob uma perspectiva diagnóstica e formativa. Nesse sentido, as questões objetivas devem ser elaboradas de modo a possibilitar a coleta de dados sobre o desenvolvimento do aprendizado do conhecimento histórico. Para tanto, é fundamental que os jovens sejam capazes de se apropriar e utilizar os conceitos utilizados pela História, o que chamamos de “literacia histórica” com a finalidade de realizar uma reflexão crítica sobre os eventos analisados a partir das fontes. Assim, o ensino de história escolar deve ser construído em constante diálogo com os saberes produzidos pela área da História e da Educação para que alcance os melhores resultados segundo as realidades específicas de cada comunidade escolar.

Neste caderno, propomos um modelo de elaboração de questões objetivas, cuja resolução subsidie os direcionamentos do processo de ensino e de aprendizagem considerando que todos os estudantes são aptos a construção do saber histórico. De modo que a avaliação não deve ser vista, por professores e alunos, como um fim da construção de conhecimento, mas um meio para o seu desenvolvimento a partir das habilidades e competências propostas. Defendendo que a autonomia de docentes e discentes deve se sobrepor a uma lógica classificatória presentes na realização dos exames dentro do cotidiano escolar, para que seja possível romper com uma cultura excludente que reforça as desigualdades culturais e sociais dentro do ambiente escolar.

A proposta para elaboração destas questões é reflexo de uma pesquisa realizada ao longo de uma trajetória profissional na rede pública de ensino de Pernambuco, que envolve a experiência com turmas do Ensino Médio, Pré-Vestibulares e orientações de equipes na Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB). Dialogando com as recentes discussões em torno da avaliação no ensino de história escolar. Ela traz uma dimensão propositiva, enxergando o uso de questões de múltipla escolha como uma opção dentre tantos outros instrumentos que devem ser utilizados a fim de investigar a aprendizagem no ensino de história.

A avaliação formativa para aprendizagem

A introdução da Base Nacional Comum Curricular estabelece como uma das ações para o currículo avaliado:

Construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (Brasil, 2018, p. 16)

Assim, para avaliar sob uma perspectiva formativa é necessário enxergar os registros como ferramentas para a investigação dos professores sobre a construção do conhecimento histórico escolar, de modo que possam interferir (quando necessário) no processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, uma avaliação, qualquer que seja a sua forma, deve ser utilizada como um meio para alcançar os objetivos propostos para instrumentalizar os estudantes quanto às habilidades necessárias para uma leitura crítica e propositiva sobre a realidade.

Precisamos enxergar o momento da avaliação como parte integrante do processo de construção do conhecimento, não apenas como uma etapa final, com o objetivo de classificar a aprendizagem dos estudantes. A exigência externa de uma nota se foge ao controle de ação dos professores, estes podem ao menos reduzir a violência expressa através desse mecanismo, dando outro sentido acerca do porquê se avalia. Promovendo a ideia de uma avaliação voltada para a aprendizagem e que considera todos os estudantes como sujeitos aptos à construção de conhecimento.

Vamos considerar um planejamento voltado ao desenvolvimento do conhecimento histórico em diálogo com as seguintes habilidades específicas para o componente curricular de História, segundo o Currículo de Pernambuco. Para isso, seguiremos a estrutura proposta e um gabarito comentado com possíveis discussões que podem ser retomadas ao entregar os resultados, a fim de que seja possível uma avaliação volta à aprendizagem.

Orientações para uma avaliação formativa para a aprendizagem do conhecimento histórico escolar

Ao elaborar questões de múltipla escolha é importante ter claro os objetivos que serão traçados para a aprendizagem do conhecimento histórico.

Eles podem estar alinhados à Base Nacional Comum Curricular, ao Currículo de Pernambuco ou outro aspecto pensado a partir do currículo em ação, pertinente à realidade dos nossos estudantes. Sabendo que modificar a cultura em torno da avaliação deve ser um exercício constante compartilhado entre professores e alunos. Por essa razão, sugerimos a seguinte estrutura:



1. Inicie com um enunciado/comando relacionado a reflexão sobre alguma fonte, que será utilizada como para dar suporte à análise de determinada questão histórica.
2. Em seguida, considerando que os exames atuais, sobretudo o Exame Nacional do Ensino Médio se utiliza de fontes como suporte às questões, selecione um texto ou imagem referenciados. As possibilidades do uso de fontes históricas e textos acadêmicos amplia as possibilidades de discussão sobre um mesmo objeto de conhecimento, permitindo aos estudantes apreenderem a noção de multiperspectividade.
3. Ao construir o comando da questão, é possível contextualizar a temática, de modo a possibilitar durante a resolução uma anamnese sobre os conhecimentos que os estudantes podem mobilizar naquele momento. De modo que o discente se sinta à vontade e desafiado para refletir sobre a temática selecionada. Seguindo de um comando claro sobre qual habilidade se espera com relação à aprendizagem do conhecimento histórico.
4. Depois, elabore as alternativas que identifiquem como a proposta para o ensino foi desenvolvida pelos alunos. Nesse sentido, cada alternativa é importante, permitindo não apenas identificar o acerto, mas possíveis erros relacionados à apropriação de conceitos e à compreensão de métodos, narrativas e elementos ocultos que devem precisar ser mobilizados para uma leitura crítica da realidade. Assim, quaisquer que sejam as respostas dos estudantes, será possível diagnosticar e intervir (se necessário) no processo de aprendizagem.

Vamos aos exemplos!

Levaremos em conta que o planejamento dos professores da rede estadual de Ensino se nortear pelo Currículo de Pernambuco, conforme estabelecido pela Instrução Normativa SEE/PE nº 008/2025. Assim, visando o desenvolvimento do conhecimento histórico em diálogo com as seguintes habilidades específicas para o componente curricular, tomaremos por base as habilidades específicas do Currículo de Pernambuco dispostas no anexo deste Caderno, que toma como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para isso, seguiremos a estrutura proposta e um gabarito comentado com possíveis discussões que podem ser retomadas ao entregar os resultados, afim de que seja possível uma avaliação volta à aprendizagem. Os códigos de habilidades específicas apresentados no início, podem ser lidos como referente ao Ensino Médio (EM), do 1º ao 3º ano deste nível (13), da área de Ciências Humanas e Sociais (CHS), fundamentada pela habilidade da BNCC identificada pelos três dígitos finais.

QUESTÃO 01

(EM13CHS401HI10PE) Compreender relações sociais entre múltiplos sujeitos históricos como elementos primordiais das transformações relacionadas aos meios de produção e organização social do trabalho, para apropriação das mudanças e permanências ao longo do tempo e os processos históricos que as desencadearam.

Analise as fontes abaixo:

Texto 1

“A Porta de Ishtar foi escavada entre 1902 e 1914 a.C. durante o qual foram descobertos 45 pés (13,7 m) da fundação original do portão. O material escavado por Robert Koldewey foi utilizado numa reconstrução da Porta de Ishtar e da Via Processional. Em 1930, a reconstrução foi concluída no Museu Pergamon, em Berlim, Alemanha.”

Word History. Porta de Ishtar. Disponível em:
<https://www.worldhistory.org/trans/pt/1-272/porta-de-ishtar/>



Porta de Ishtar,
reconstruída no Museu
de Pergamon em Berlim,
Alemanha

Os vestígios das civilizações da Antiguidade Oriental permitem compreender como essas sociedades se desenvolveram e se organizaram às margens de grandes rios. Relacionando as informações acima é possível identificar:

- a) a simplicidade das construções antigas, o que reflete uma civilização primitiva sem muita habilidade técnica.
- b) a expressão da riqueza babilônica sob o reinado de Nabucodonor, cujas construções envolviam o recrutamento de seu povo a fim de realizar a construção de obras públicas.
- c) o grande poder exercido pelos sacerdotes que desafiava a autoridade dos reis cujo poder era apenas administrativo e militar.
- d) uma representação da capacidade de mobilização do modo de produção asiático, cujas construções eram realizadas por mão-de-obra escravizada.
- e) a execução de obras públicas voltadas ao transporte de água potável para as diversas regiões sem qualquer influência religiosa.

GABARITO COMENTADO

Letra A: A Porta de Ishtar fez parte de um conjunto de construções do reinado de Nabucodonosor, sendo ricamente adornada por tijolos esmaltados e paredes decoradas com animas escultóricos.

Letra B: As fontes apresentadas permitem relacioná-las à capacidade de recrutamento da população babilônica durante o reinado de Nabucodonosor voltado a execução de obras públicas, cujo poder real era visto como de origem divina. Um dos aspectos do chamado modo de produção asiático, presente em outras civilizações daquele período.

Letra C: O poder do faraó era legitimado pelos sacerdotes, segundo os quais ele teria sido escolhido e protegido pelo deus Marduk, simbolicamente representado pelos dragões.

Letra D: Ainda que escravos também fossem utilizados nas construções, o modo de produção asiático configura a utilização de mão-de-obra servil, recrutada devido ao poder simbolicamente divino do rei, sendo juridicamente composta por homens livres.

Letras E: A porta de Ishtar foi dedicada à deusa babilônica Ishtar. Os animais são representações simbólicas das divindades cultuadas na Mesopotâmia. Demonstrando o poder da religião sobre os chamados Estados teocráticos.

QUESTÃO 02

(EM13CHS101HI01PE): Analisar diferentes narrativas sobre um mesmo acontecimento, considerando as memórias individuais e coletivas, as críticas das fontes históricas e as diferentes correntes teórico-metodológicas do campo historiográfico”. (Pernambuco, 2025)

Analise o texto a seguir.

“Todos estes usos e costumes denunciam um povo na sua infância, homens rudes e selvagens, alheios à civilização; mas de nenhum modo [...] incapazes de alguns nobres e generosos sentimentos. Vivendo vida de guerras e combates, [...] o gentio do Brasil habituou-se à vingança, e quando a exercia, requintava na crueldade, levando-a até a antropofagia (que, aliás, em algumas tribos não se observava), mas por maior que fosse o gosto que achasse nesses horrorosos banquetes, jamais devorou um que não fosse de inimigo. Era antropófago por vingança.”

MACEDO, J. M. *Lições de história do Brasil para uso de escolas de instrução primária*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1861, p. 65-66)

A historiografia tem uma contribuição significativa para a representação do passado. No entanto, não existe apenas uma perspectiva para construção dessa narrativa. Nesse sentido, analisando o excerto acima, é possível, identificar:

- a) A presença da corrente positivista ou escola metódica e as influências do darwinismo social e a ideia de civilização e progresso de viés eurocêntrico.
- b) Uma análise marxista que analisa a história a partir da perspectiva dos povos indígenas desafiando uma perspectiva da “história dos vencedores”.
- c) Uma historiografia indígena que reconhece e valoriza as suas tradições, costumes e cultura.
- d) uma abordagem da micro-história cujo foco era a História do Brasil e não de uma História Global.
- e) uma discussão que reflete a influência da Nova História ao analisar a selvageria dos povos indígenas a partir dos seus aspectos culturais e comportamentais.

GABARITO COMENTADO

Letra A: Identificação correta referente a uma abordagem positivista, mobilizando a compreensão dos conceitos ocultos no texto que remetem ao colonialismo da era moderna (eurocentrismo, ideia de civilização e progresso).

Letra B: O erro reside na identificação incorreta do método e narrativas utilizados pela historiografia marxista, uma vez que analisa os povos indígenas sob a perspectiva dos colonizadores.

Letra C: Termos como “rudes”, “selvagens” remetem a uma leitura pejorativa sobre os povos indígenas. A resposta à alternativa também não atende ao que se pede na questão.

Letra D: Relação incorreta com micro-história, que seria utilizada para fazer uma análise a partir de micro-contextos e sujeitos anônimos da história do Brasil.

Letra E: A Nova História surgiu no século XX, com ênfase de fenômenos de longa duração, através de uma abordagem interdisciplinar, questionando a historiografia tradicional.

QUESTÃO 03

(EM13CHS101HI01PE): Analisar diferentes narrativas sobre um mesmo acontecimento, considerando as memórias individuais e coletivas, as críticas das fontes históricas e as diferentes correntes teórico-metodológicas do campo historiográfico”. (Pernambuco, 2025.

Texto 1

“[...] a ineficiência do combate ao trabalho análogo à escravidão e a necessidade de haver políticas públicas mais claras e até mesmo mais agressivas no sentido de serem realmente cumpridas, policiadas e monitoradas”

P. A. F. Silva e P. A. B. Gentil. *The metamorphosis of slavery and management of conflict capitalwork. Brazilian Journal of Development*, p. 2

Texto 2

Mais de 500 trabalhadores são resgatados de condições análogas à escravidão em canteiro de obras

Recrutados no Norte e Nordeste, trabalhadores viviam em alojamentos superlotados e sem condições mínimas em MT. O caso inclui indícios de tráfico de pessoas, servidão por dívida e jornadas exaustivas.

Por **Rayane Moura**, g1 — São Paulo
07/08/2025 07h30 - Atualizado há 2 dias

Fonte: G1 - Trabalhos e carreiras

A escravidão colonial foi um sistema de exploração implantado no Brasil durante a ocupação portuguesa, com o objetivo de atender às plantations. Analisando as fontes acima, identifique a resposta correta:

- a) Com o fim do tráfico (1850) e a abolição da escravidão (1888) o Brasil colocou fim a um sistema de exploração do trabalho que fere a dignidade dos indivíduos.
- b) A continua escravidão sendo um problema nefasto das práticas empresariais, sendo a servidão por dívida uma das formas da escravidão moderna.
- c) A servidão por dívida é um elemento novo da exploração de forma análoga à escravidão na atualidade, sem precedentes na história.
- d) A existência de formas análogas à escravidão evidencia a inexistência de leis que proibam a exploração de trabalhadores livres.
- e) As atuais formas de utilização do trabalho forçado com jornadas exaustivas não têm qualquer relação com o passado escravista do Brasil.

GABARITO COMENTADO

Letra A: Ainda que a abolição do tráfico (1850) e da própria escravidão (1888) estejam inseridas no contexto do século XIX, a cultura de exploração do trabalho ferindo a dignidade humana, permanece até os dias atuais.

Letra B: A partir das leituras é possível analisar que o trabalho forçado ainda é um problema que assola o histórico e a realidade da sociedade brasileira, destacando que a servidão por dívida como um dos mecanismos de manutenção.

Letra C: Desde a Antiguidade, temos registros sobre a escravização por dívida, em diversas partes do mundo, incluindo a África.

Letra D: Apesar da constatação de situações de trabalhos análogos à escravidão, o Brasil possui leis específicas que criminalizam os responsáveis. O estudante, talvez, não tenha interpretado adequadamente as informações em “políticas públicas mais claras e até mesmo mais agressivas”.

Letra E: É preciso compreender as relações de trabalho partindo de uma perspectiva cultura, cujas heranças estão assentadas no passado escravocrata e demais heranças do colonialismo no nosso país.

QUESTÃO 04

(EM13CHS603HI19PE) Compreender os processos políticos de construção da cidadania que permearam a formação dos Estados Nacionais, em diferentes regiões do mundo, particularmente, a formação do Estado Nacional brasileiro, e as ações políticas, econômicas e culturais, que favoreceram a expansão territorial e a formação e dissolução dos impérios coloniais e modernos.

Leia o texto abaixo.

A formação do Estado nacional brasileiro, desde sua independência, foi marcada por tensões entre a afirmação da soberania política e as desigualdades sociais herdadas do período colonial. A cidadania plena permaneceu restrita a um grupo minoritário, enquanto a maioria da população, especialmente indígenas, escravizados e mulheres, permaneceu excluída dos direitos políticos e civis. Ao mesmo tempo, a expansão territorial brasileira foi impulsionada por políticas estatais que buscavam integrar regiões longínquas, enfrentando resistências internas e externas.

L. M. Schwarcz e H. M. Starling. *Brasil: Uma Biografia*.
Companhia das Letras, 2015. p. 312.

A independência do Brasil em 1822 foi um marco para a construção do Estado Nacional. Desse modo, analise as alternativas e assinale a correta:

- a) Ocorreu de forma pacífica, resultado na ampliação da cidadania para todos os homens maiores de 21 anos, exceto mulheres, soldados, padres e analfabetos.
- b) Levantou discussões acerca da concentração fundiária que culminaria na reforma agrária por meio da Lei de Terras (1850).
- c) A exclusão de determinados grupos à cidadania permanece até os dias atuais na forma de desigualdades socioeconômicas, resultantes do colonialismo, como o racismo estrutural.
- d) O motivo das mulheres serem excluídas da cidadania reside na ausência de participação feminina no movimento que levou à independência do Brasil.
- e) Ainda que os povos originários não tivessem acesso à cidadania, conquistaram o direito de preservar sua cultura, línguas e território.

GABARITO COMENTADO

Letra A: A fonte sugere que houve resistência à separação de Portugal, a exemplo de algumas regiões, como Maranhão, Bahia e Pará. Além disso, a Constituição de 1824 estabeleceu o critério censitário, excluindo da cidadania a maioria da população.

Letra B: Apesar da emancipação política, as oligarquias mantiveram sua influência no Império de modo que Lei de Terras foi responsável por restringir o seu acesso exclusivamente por meio da compra.

Letra C: A exclusão de indígenas, negros e mulheres às instâncias de poder têm suas raízes nos valores estabelecidos pelo projeto colonial, influenciado políticas e práticas sociais até a contemporaneidade.

Letra D: Figuras como Maria Quitéria de Jesus, Maria Felipe de Oliveira e a então princesa Leopoldina do Brasil demonstram que as mulheres tiveram participação ativa nas lutas pela independência do Brasil e que sua exclusão era devida a permanência de valores patriarcais herdados do período colonial.

Letra E: Os povos indígenas foram considerados como “povos a civilizar”, de modo que estiveram sujeitos a políticas de assimilação cultural, que envolvia substituição de sua língua e cultura pelo projeto de nação que se firmara por uma elite euro-descendente, além de serem alvo de remoções forçadas.

O resultado das avaliações não foi satisfatório. O que fazer?

Lembre-se que a avaliação foi elaborada para coletar dados sobre a construção de conhecimento histórico escolar. Para promover uma educação democrática, a análise dos resultados deve se dar de maneira dialógica com os estudantes, de modo que eles construam autonomia sobre o seu processo de aprendizagem e vejam o instrumento não como um mecanismo de classificação de quem é “bom” ou “ruim”. Em vez disso, eles devem enxergá-lo como um elemento crucial para identificar o que alcançaram, como chegaram até as respostas apresentadas e de que maneira eles podem superar suas próprias dificuldades. Identificando, refletindo e construindo novos saberes.

Desse modo, é necessário realizar o *feedback*, ou seja, retornar com os resultados individuais, podendo analisá-los coletivamente. Claro que esse processo não se dá de imediato. O professor precisa propor aos estudantes essa análise e realizá-la de forma que os estudantes sintam que o objetivo é ajudá-los quanto ao seu aprendizado. Voluntariamente, eles vão se tornando mais participativos do momento do feedback, evitando que a entrega das notas (exigência presente nas redes de ensino) seja um momento de constrangimento que afete o seu bem-estar emocional.

Nesse sentido, a avaliação deve ser discutida em sua integridade: questão por questão, alternativa por alternativa. Sempre em diálogo com a turma, sobre o que os levou a fazer determinadas escolhas. Assim, eles adquirem a consciência de que não vale a pena “chutar” qualquer alternativa, uma vez que compreender o erro será mais importante que apostar num resultado mais favorável, dificilmente alcançado sem a utilização de critérios claros. É também nesse momento que professores e estudantes trabalharão juntos, numa relação dialógica, para uma avaliação para aprendizagem do saber histórico escolar voltado à perspectiva de uma educação popular, democrática e emancipatória.

ANEXO: Habilidades específicas para serem desenvolvidas pelo componente curricular de História (Currículo de Pernambuco)

(EM13CHS101HI01PE) Analisar diferentes narrativas sobre um mesmo acontecimento, considerando as memórias individuais e coletivas, as críticas das fontes históricas e as diferentes correntes teórico-metodológicas do campo historiográfico.

(EM13CHS102HI02PE) Identificar e analisar criticamente as concepções políticas, culturais e sociais que nortearam a criação de marcos históricos de periodizações, construídas pelos historiadores visando discutir as circunstâncias nas quais foram criados bem como as diversas implicações de sua utilização.

(EM13CHS103HI03PE) Problematizar e contextualizar construções discursivas naturalizadas tais como democracia racial e de gênero, meritocracia entre outras, por meio de elementos da pesquisa histórica (construção e operacionalização de categorias de análise, crítica de fontes discutir fontes e interpretação) de modo a se posicionar autonomamente frente aos desafios contemporâneos.

(EM13CHS104HI04PE) Compreender o significado histórico dos patrimônios culturais materiais e imateriais e sua função identitária na construção de diferentes grupos em variados tempos e espaços, destacando o patrimônio cultural, material e imaterial de Pernambuco.

(EM13CHS105HI05PE) Compreender os processos históricos em suas especificidades e em sua dimensão relacional, desenvolvendo um senso crítico em relação às tipologias evolutivas (tais como civilização e barbárie, nomadismo e sedentarismo) bem como dicotomias políticas socialmente construídas (capitalismo e socialismo, direita e esquerda) objetivando reconhecer suas simplificações e ambivalências.

(EM13CHS201HI06PE) Reconhecer as dinâmicas e deslocamentos das populações, ideias e mercadorias, em diferentes tempos históricos como práticas sociais que desencadearam transformações, contatos e conflitos entre diversos povos e culturas, por motivos religiosos, econômicos e políticos.

(EM13CHS202HI07PE) Conhecer as transformações técnicas, tecnológicas ocorridas ao longo da história da humanidade, seus impactos sociais, culturais, econômicos, ambientais e sua relação com as necessidades, interesses e ações de diferentes grupos sociais a fim de compreender as estruturas produtivas do século XX e início do século XXI.

(EM13CHS301HI08PE) Compreender a historicidade de experiências socioculturais do cotidiano: costumes, hábitos, tradições, valores, modos de viver, conviver e trabalhar característicos dos diferentes grupos considerando as suas peculiaridades.

(EM13CHS306HI09PE) Contextualizar a emergência, manutenção e eventual transformação dos diversos modelos socioeconômicos, como exemplo, capitalismo, socialismo e comunismo bem como suas implicações socioambientais levando em conta o uso, real ou potencial, de recursos naturais em cada um deles.

(EM13CHS401HI10PE) Compreender relações sociais entre múltiplos sujeitos históricos como elementos primordiais das transformações relacionadas aos meios de produção e organização social do trabalho, para apropriação das mudanças e permanências ao longo do tempo e os processos históricos que as desencadearam.

(EM13CHS401HI11PE) Identificar diferentes formas de trabalho, extração, produção e trocas de mercadorias ao longo da história, como foco na história do Brasil, sobretudo a partir do século XIX, para o reconhecimento de diferenças, transformações e permanências nas relações natureza, terra e trabalho.

(EM13CHS403HI12PE) Analisar relações sociais específicas de cada forma de produção e organização social do trabalho, existentes, em diversos tempos históricos e espaços sociais, particularmente no território brasileiro, desde a escravização de ameríndios e africanos no Brasil até as novas relações de trabalho.

(EM13CHS404HI13PE) Distinguir diferentes formas de trabalho (servidão coletiva, escravidão, trabalho assalariado) compreendendo as mudanças, superações e relacionando-as com as questões científicas, técnicas, tecnológicas e seus impactos sobre a juventude contemporânea.

(EM13CHS501HI14PE) Reconhecer criticamente na Antiguidade Clássica e na Antiguidade Oriental fundamentos éticos que destaquem a liberdade, a igualdade e a autonomia com responsabilidade, como princípios indispensáveis à construção de sociedades democráticas na contemporaneidade.

(EM13CHS503HI15PE) Analisar e compreender as relações de dominação e resistência, evidenciando conflitos e negociações existentes entre diferentes grupos sociais, culturais, territoriais, religiosos, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, de idade, comparando os diferentes contextos históricos.

(EM13CHS504HI16PE) Identificar e analisar os impactos das transformações históricas, ocorridas nos séculos XIX, XX e XXI, principalmente as de correntes dos avanços tecnológicos e científicos e sua influência na emergência de novos valores individuais, coletivos e sociais.

(EM13CHS601HI17PE) Investigar as relações de poder, de conflito e de aproximação estabelecidas entre os diversos grupos sociais, culturais, étnico-raciais com destaque para a emergência de lutas etnogênicas no combate à exclusão e no fortalecimento de políticas inclusivas no contexto latino-americano dos povos indígenas e das populações afrodescendentes.

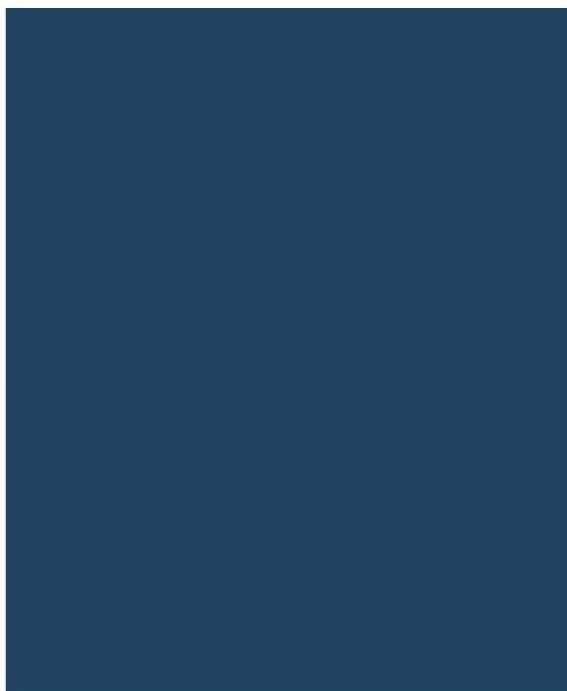
(EM13CHS602HI18PE) Identificar e contextualizar os processos de implantação das ditaduras na América Latina do século XX, com ênfase no Brasil e os movimentos sociais pela redemocratização dos Estados-Nações latino-americanos e os impactos desses processos na vida dos seres humanos.

(EM13CHS603HI19PE) Compreender os processos políticos de construção da cidadania que permearam a formação dos Estados Nacionais, em diferentes regiões do mundo, particularmente, a formação do Estado Nacional brasileiro, e as ações políticas, econômicas e culturais, que favoreceram a expansão territorial e a formação e dissolução dos impérios coloniais e modernos.

(EM13CHS604HI20PE) Compreender o papel dos organismos internacionais e dos Estados-Nação, particularmente como pós-guerra fria, analisando criticamente a atuação de agências reguladoras, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e instituições financeiras como o Banco Mundial, além de órgãos como a ONU, a UNESCO, a OIT e os blocos político-econômicos e de ajuda militar.

(EM13CHS606HI22PE) Relacionar acontecimentos históricos de curta, média e longa duração, com base na análise de diferentes fontes, para compreender a dinâmica de mudanças e permanências de relações políticas, econômicas, sociais e culturais, no mundo contemporâneo, com foco no Brasil, de forma que se discuta e proponha mudanças a partir dos problemas identificados.

(EM13CHS305HI23PE) Interpretar a criação e atuação de organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental em diferentes contextos históricos, atentando para os desdobramentos políticos, econômicos e sociais em países ou blocos econômicos para a promoção e garantia de práticas ambientais sustentáveis.



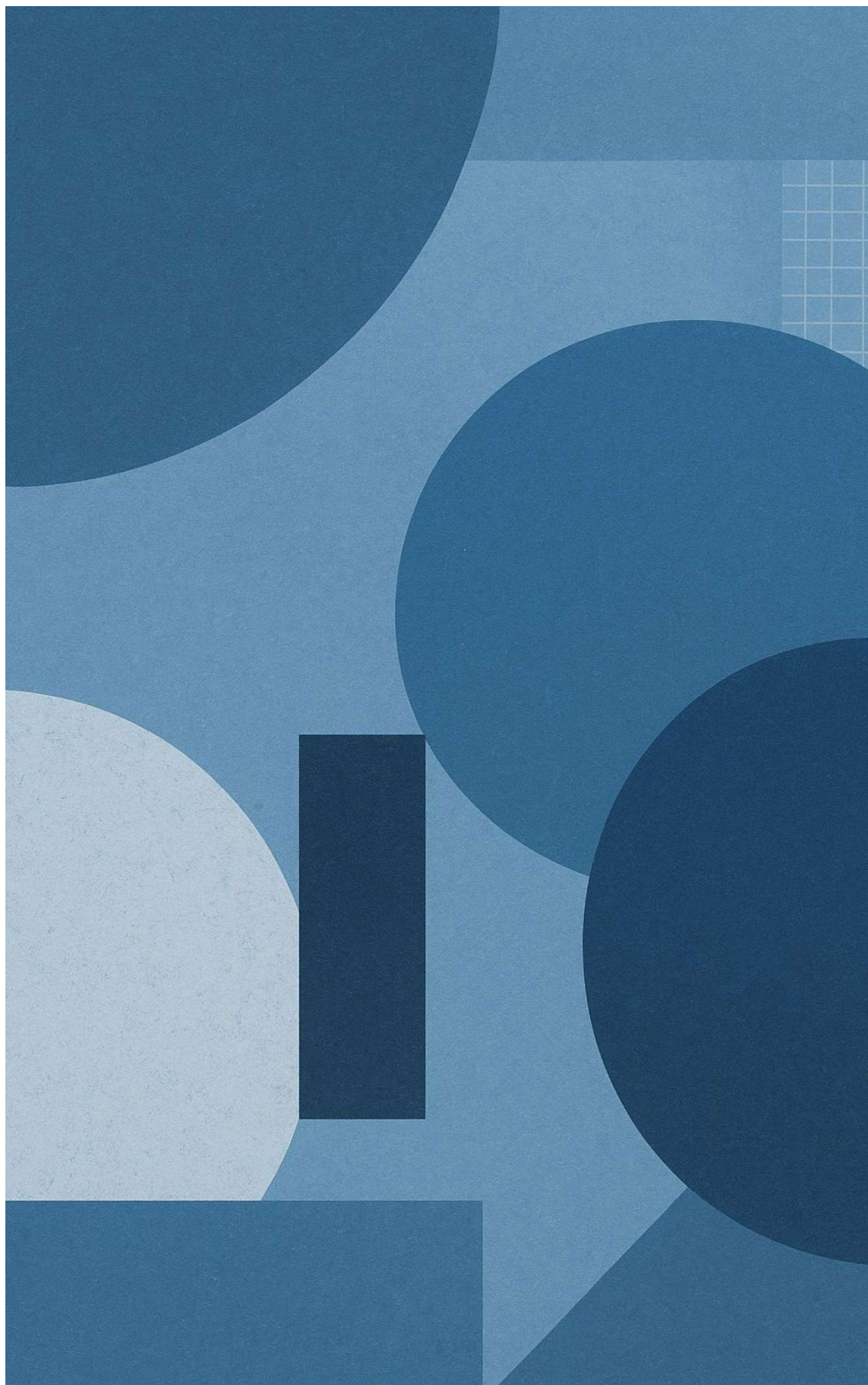
SOBRE

Autor

Dayvison da Silva Freitas possui Licenciatura Plena em História e Mestrado em Ensino de História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde atuou no campo da historiografia na linha de pesquisa sobre o Mundo Atlântico e no campo de ensino de História onde atua na linha de pesquisa Saberes históricos no espaço escolar.

É professor de rede estadual de ensino de Pernambuco desde 2008, tendo atuado na formação de professores da rede estadual, no curso de Licenciatura de História na modalidade EaD (Educação à Distância) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e em escolas da rede privada na cidade de Recife – PE. Atualmente, se dedica à pesquisa sobre Avaliação para a aprendizagem do conhecimento histórico escolar.

Neste trabalho, o autor quer contribuir para a reflexão sobre estratégias que podem ser utilizadas pelos professores de história da Educação Básica, a fim de atender às demandas estabelecidas pela Secretariade Educação do Estado, as perspectivas dos estudantes da rede pública de ingresso no ensino universitários e a superação os desafios impostos à prática docente.



APÊNDICE A – Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa

Avaliação da aprendizagem em História

Este formulário de Pesquisa compõe o instrumento de investigação para dissertação de mestrado intitulada **O "PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO DE HISTÓRIA: (des)conexões entre a formação inicial e a prática docente na Educação Básica"**, que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória) na UFPE. A sua contribuição servirá para pensarmos as permanências e inovações nas práticas avaliativas na rede estadual de ensino de Pernambuco.

[Mudar de conta](#)

* Indica uma pergunta obrigatória

E-mail *

Seu e-mail

Você cursou a Licenciatura em História? *

☐ sim

☐ não

Há quanto tempo você concluiu a sua Licenciatura em História? *

☐ Nos últimos cinco anos

☐ Entre cinco e dez anos

☐ Mais de dez anos

☐ Tenho outra formação

Sua graduação foi realizada *

- ☐ Em Instituição de Ensino Superior Privada
- ☐ Em Instituição de Ensino Superior Pública

Em sua formação inicial o tema Avaliação no Ensino de História apareceu nos programas das disciplinas/debates em sala de aula? *

- ☐ Não sei opinar / Não lembro
- ☐ Foi insuficiente, não houve discussão aplicada ao Ensino de História na Educação Básica
- ☐ Foi satisfatória

Você é favorável a extinção da Avaliação da aprendizagem escolar? *

- ☐ Absolutamente contra
- ☐ Parcialmente contra
- ☐ Favorável
- ☐ Outro: _____

Avaliação força os alunos a estudarem? *

- ☐ Concordo plenamente
- ☐ Concordo
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo plenamente

Você conhece os documentos oficiais que regulam a Avaliação da Aprendizagem *
no Brasil?

- ☐ Conheço plenamente
- ☐ Conheço parcialmente
- ☐ Desconheço

Você costumar recorrer às habilidades e competências propostas pela BNCC *
(Base Nacional Curricular Comum) para elaborar suas avaliações?

- ☐ Raramente
- ☐ Às vezes
- ☐ Frequentemente
- ☐ Sempre me oriento pela BNCC

Quais instrumentos de avaliação você utiliza em sala de aula? *

- ☐ Questões Objetivas (predominantemente questões de marcar x)
- ☐ Questões Dissertativas (predominantemente questões abertas)
- ☐ Diário de Campo (produção de texto)
- ☐ Ferramentas digitais (Padlet, Canva, Instagram)
- ☐ Questões objetivas e dissertativas

Você considera ser possível avaliar a aprendizagem a partir de questões
objetivas? *

1 (Discordo Totalmente); 2 (Discordo); 3 (Não sei opinar); 4 (Concordo parcialmente); 5
(Concordo totalmente)



Quando você vai elaborar uma Avaliação de múltipla escolha, em geral, você: *

- ☐ Recorre a banco de questões
- ☐ Elabora as suas próprias questões

Você costuma discutir os resultados das avaliações com os estudantes? *

- ☐ Raramente
- ☐ Às vezes
- ☐ Frequentemente
- ☐ Sempre

Você analisa os erros das avaliações em sala de aula após a aplicação das mesmas? *

- ☐ Raramente tenho tempo
- ☐ Às vezes
- ☐ Frequentemente
- ☐ Sempre retomo a avaliação com os estudantes

Para você, para que serve uma Avaliação?

Sua resposta

Enviar

Página 1 de 1

Limpar formulário

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Entre em contato com o proprietário do formulário](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

Google Formulários

LISTA DE TABELAS/GRÁFICOS

Gráfico 01	
Há quanto tempo você concluiu a sua Licenciatura em História?	52
Gráfico 02	
Onde a sua graduação foi realizada	53
Gráfico 03	
Em sua formação inicial o tema Avaliação no Ensino de História apareceu nos programas das disciplinas/debates em sala de aula?	53
Gráfico 04	
Quais instrumentos de avaliação você utiliza em sala de aula?	55
Gráfico 05	
Você costuma recorrer às habilidades e competências propostas pela BNCC (Base Nacional Curricular Comum) para elaborar suas avaliações?	56
Gráfico 06	
Você considera ser possível avaliar a aprendizagem a partir de questões objetivas?	61
Gráfico 07	
Quais recursos utiliza para elaborar uma Avaliação de múltipla escolha.....	63
Gráfico 08	
Você costuma discutir os resultados das avaliações com os estudantes? ...	64
Gráfico 09	
Você analisa os erros das avaliações em sala de aula após a aplicação das mesmas?	65
Gráfico 10	
Você é favorável a extinção da Avaliação da aprendizagem escolar?	66
Gráfico 11	
Avaliação força os alunos a estudarem?	66
Questão 1	
Proposta de questão objetiva.....	80
Tabela 1	
Respostas dos professores para que serve uma Avaliação	58