



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
LICENCIATURA EM HISTÓRIA

GUSTAVO FOLENA ARAÚJO

**O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA SOBRE A AVALIAÇÃO
DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM PERNAMBUCO:
UM ESTUDO INTRODUTÓRIO**

RECIFE
2019

GUSTAVO FOLENA ARAÚJO

**O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA SOBRE A AVALIAÇÃO
DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM PERNAMBUCO:
UM ESTUDO INTRODUTÓRIO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
Plena em História da Universidade
Federal Rural de Pernambuco, entregue
como requisito parcial à conclusão de
curso.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Victor Silva

RECIFE
2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A663e Araújo, Gustavo Folena Araújo
 O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO
 ENSINO DE HISTÓRIA EM PERNAMBUCO: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO / Gustavo Folena Araújo Araújo. - 2019.
 27 f.
- Orientador: Lucas Victor Silva.
 Inclui referências.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em História,
 Recife, 2020.
1. Ensino de História . 2. Avaliação. 3. Estado da arte. I. Silva, Lucas Victor, orient. II. Título

CDD 909

FOLHA DE APROVAÇÃO

GUSTAVO FOLENA ARAÚJO

**O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA SOBRE A AVALIAÇÃO
DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM PERNAMBUCO:
UM ESTUDO INTRODUTÓRIO**

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Lucas Victor Silva (Orientador)
DEd - UFRPE

Prof.^a Dr.^a Jaqueline Paes de Carvalho
DEd - UFRPE

Prof.^a Dr.^a Danielle Cristine Camelo Farias

O ESTADO DO CONHECIMENTO DA PESQUISA SOBRE A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA EM PERNAMBUCO: UM ESTUDO INTRODUTÓRIO

GUSTAVO FOLENA ARAÚJO¹

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo introdutório do estado do conhecimento da pesquisa sobre a avaliação no ensino de história em Pernambuco. A pesquisa permite, pois, a percepção de opções teórico-metodológicas, avanços e redundâncias na produção de saber sobre o objeto de estudo. O corpus sobre o qual incidiu a pesquisa é composto de teses e dissertações defendidas entre 2008 e 2018 em programas de pós-graduação nas áreas de História e de Educação vinculados a universidades públicas federais situadas em Pernambuco. Foram encontradas e categorizadas duas dissertações as quais foram analisadas em profundidade, tendo como base as seguintes questões: como o tema é abordado? Qual a concepção teórica e metodológica subjacente? Há coerência entre teoria e método? Quais as concepções de Ensino de História e de avaliação que fundamentam o trabalho? Que novos aspectos são anunciados? Os autores e as autoras que nos influenciaram em toda a pesquisa foram Perrenoud, Zabala, Luckesi, Guba e Lincon; dentre outros. Os resultados demonstram que os temas são abordados por um viés qualitativo de pesquisa, preponderando a análise documental, a entrevista e a observação; a concepção de Ensino de História é ausente em uma das dissertações e em outra predomina a perspectiva crítica; e, em relação à concepção de avaliação, ambas defendem em seus referenciais teóricos a avaliação formativa reguladora. Como as dissertações foram desenvolvidas a partir de pesquisas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, registramos a lacuna existente em relação a pesquisas que investiguem a avaliação na Educação Superior e, mais especificamente, a avaliação na formação do professor de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Avaliação; Estado da arte.

ABSTRACT

This article presents an introductory study of the state of knowledge of research on evaluation in the teaching of history in Pernambuco. The research thus allows the perception of theoretical and methodological options, advances and redundancies in the production of knowledge about the object of study. The corpus on which the research focused is composed of theses and dissertations defended between 2008 and 2018 in postgraduate programs in the areas of History and Education linked to public universities located in Pernambuco. Two dissertations were found and categorized

¹ Estudante do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco. Este trabalho de conclusão de curso optou pelo gênero artigo científico. Esta investigação foi realizada sob a orientação do Prof. Dr. Lucas Victor Silva.

which were analyzed in depth, based on the following questions: how is the topic approached? What is the underlying theoretical and methodological conception? Is there coherence between theory and method? What are the conceptions of History Teaching and evaluation that underlie the work? What new aspects are announced? The authors and authoress who influenced us throughout the research were Perrenoud, Zabala, Luckesi, Guba and Lincon; among others. The results demonstrate that the themes are approached by a qualitative research bias, predominantly document analysis, interview and observation; the conception of History Teaching is absent in one of the dissertations and in another the critical perspective predominates; In relation to the conception of evaluation, both defend in their theoretical frameworks the regulatory formative evaluation. Since the dissertations were developed from research in elementary and high school, we recorded the gap in relation to research that investigates the evaluation in higher education and, more specifically, the evaluation in the formation of the history teacher.

Keywords: History teaching; Evaluation; State of art.

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio introductorio del estado del conocimiento de la investigación sobre evaluación en la enseñanza de la historia en Pernambuco. Por lo tanto, la investigación permite la percepción de opciones teóricas y metodológicas, avances y redundancias en la producción de conocimiento sobre el objeto de estudio. El corpus en el que se centró la investigación se compone de tesis y disertaciones defendidas entre 2008 y 2018 en programas de posgrado en las áreas de Historia y Educación vinculadas a universidades públicas federales ubicadas en Pernambuco. Se encontraron y clasificaron dos disertaciones que se analizaron en profundidad, con base en las siguientes preguntas: ¿cómo se aborda el tema? ¿Cuál es la concepción teórica y metodológica subyacente? ¿Hay coherencia entre teoría y método? ¿Cuáles son las concepciones de la enseñanza y evaluación de la historia que subyacen en el trabajo? ¿Qué nuevos aspectos se anuncian? Los autores y autores que nos influenciaron a lo largo de la investigación fueron Perrenoud, Zabala, Luckesi, Guba y Lincon; entre otros. Los resultados demuestran que los temas son abordados por un sesgo de investigación cualitativa, predominantemente análisis documental, entrevista y observación; la concepción de la enseñanza de la historia está ausente en una de las disertaciones y en

otra predomina la perspectiva crítica; y, en relación con el concepto de evaluación, ambos defienden en sus referencias teóricas la evaluación formativa reguladora. A medida que las disertaciones se desarrollaron a partir de la investigación en la escuela primaria y secundaria, registramos la brecha en relación con la investigación que investiga la evaluación en Educación Superior y, más específicamente, la evaluación en la formación del profesor de historia.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; Evaluación; Estado del arte.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre avaliação não são recentes na área de Educação e a quantidade de obras publicadas sobre o tema demonstra sua importância no processo de ensino e aprendizagem. Estudos mais recentes têm, inclusive, trazido à tona a preocupação: estamos avaliando ou examinando? Pois muitos trabalhos indicam, na área de História e também em outras (MARTINS, 2011; BRITO, 2018) que, infelizmente a avaliação tem sido confundida com exame.

Diante do exposto, o presente trabalho objetiva trazer o estado da arte em relação a pesquisas sobre o objeto de estudo a avaliação no Ensino de História em Pernambuco devido à importância de balanços periódicos do que está sendo produzido em termos de pesquisa. Para Angelucci e colaboradores (2004, p. 51), estudos dessa natureza podem “detectar teoria e método dominantes; pôr em relevo aspectos do objeto de estudo que se esboçam nas entrelinhas das novas pesquisas; revelar em que medida a pesquisa recente relaciona-se com a anterior”.

As pesquisas conhecidas por “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, segundo Ferreira (2002), surgem da inquietação de pesquisadores do não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área do conhecimento e até mesmo da sua pouca divulgação ao público.

Buscamos respostas para as seguintes perguntas: como o tema é abordado? Qual a concepção teórica e metodológica subjacente? Há coerência entre teoria e método? Quais as concepções de Ensino de História e de avaliação que fundamentam o trabalho? Que novos aspectos são anunciados?

O corpus sobre o qual incide esse estudo introdutório limita-se a dissertações e teses defendidas entre 2008 e 2018 em instituições públicas federais situadas em

Pernambuco (catálogo on-line do Banco de Dados Bibliográficos da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE e da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE). Trata-se, portanto, de uma primeira parte de um estudo que pode ser maior, incluindo outras instituições dedicadas à pesquisa educacional no Estado.

O levantamento teve início com a busca ampliada sobre o tema avaliação no Ensino de História. Procedemos, então, à leitura dos títulos, subtítulos, resumos dos trabalhos encontrados e palavras-chaves. Foram selecionadas, nessa fase, as que o tinham como objeto explícito, mesmo que a expressão não fosse empregada para nomeá-lo. Ao final, foram localizadas apenas duas obras, sendo ambas dissertações.

As obras foram defendidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, nos anos de 2008 e 2018 e ambas contaram com a orientação de um mesmo professor, o que significa sua dedicação ao objeto de estudo. Em nossas análises as denominamos Dissertação 1 (D1) e Dissertação 2 (D2), seguindo a ordem cronológica de defesa.

O presente texto encontra-se organizado em três partes: a primeira, está introdução, que buscou apresentar o estudo proposto; a segunda, denominada tecendo conexões entre ensino de história e avaliação, que expõe produções já feitas sobre Ensino de História e avaliação e como esses temas se encontram dada sua pertinência no processo de ensino e aprendizagem de História; e a terceira, intitulada considerações finais, que, conforme anunciado no título, evidencia algumas considerações construídas a partir da pesquisa.

TECENDO CONEXÕES ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E AVALIAÇÃO

A História no Brasil foi considerada como uma disciplina escolar em 1838, tendo o seu marco institucional no Colégio D. Pedro II através do Regulamento de 1838 do mesmo, o qual inseria essa ciência como conteúdo no currículo. Nesta época existia forte influência europeia nas concepções de história, fazendo com que o objetivo desse ensino, segundo Mathias (2011, p. 3):

Consistia em sancionar a nação na disposição em que se encontrava, noutras palavras, legitimar sua ordem social e política, além de inculcar nos membros da nação o orgulho de a ela pertencerem para, então, melhor servi-la. A didática do ensino de história se baseava no emprego de uma narração factual seleta, elegendo grandes

personagens, acontecimentos simbólicos e, eventualmente, mitos fundadores.

A partir do momento em que a História é considerada como uma disciplina escolar, ela é obrigatoriamente subordinada aos conceitos de disciplina e às concepções de avaliação que as demais ciências disciplinares vivenciam, sendo importante ressaltar que esses dois itens são mutáveis, variando suas características de acordo com influências internas e externas. As influências externas podem ser de teor político e social, enquanto as internas são movidas por tendências governamentais e do próprio campo de saber da ciência, sendo as primeiras as quais escolhem determinadas áreas do saber científico para possuírem enfoque e a segunda para ser compreendida como um paradigma e uma verdade a ser aceita.

As perspectivas atuais no ensino em História entendem o estudante como um ser pensante e possuidor de conhecimentos prévios que precisam ser valorados. Assim, destaca-se um teor construtivista no processo de ensino e aprendizagem, o qual valida o cotidiano dos estudantes e tenta mostrar que há a necessidade da construção de um pensamento mais crítico, onde eles entendam que são atores sociais importantes na sociedade, respeitando-se e trazendo à tona os seus direitos e deveres. Esta compreensão favorece que o discente consiga expressar as suas opiniões e convida professores a perceberem que existem outros recursos didáticos além do quadro e slides com grandes quantidades de informações.

Essa nova visão da ciência História e o seu ensino, juntamente com a Educação, obrigam o surgimento de novos conceitos e formas de avaliação que englobem e expliquem, tanto na parte teórica como prática, as possibilidades a serem construídas. Logo, acreditamos que a avaliação é um processo no qual o docente acompanha e orienta o discente, criando assim um vínculo entre essas duas partes, com o objetivo de ajudá-lo no seu desenvolvimento escolar, sendo este considerado satisfatório ou não. Esse vínculo é uma via de mão dupla, pois permite a avaliação do processo de ensino e aprendizagem como um todo, ou seja, garante o feedback do estudante e também do professor.

A avaliação nesse sentido de feedback leva em consideração o campo social, cultural e político no qual os seus integrantes estão inseridos, melhorando a forma de se ensinar e aprender História, fazendo com que o estudante precise pensar criticamente e desenvolva habilidades e percepções interdisciplinares, perdendo assim a famosa noção

de que a História é apenas decorar datas e eventos. Por outro lado, permite ao professor que, a partir da reflexão sobre a prática docente, replaneje atividades, revise sua prática pedagógica e busque novas formas para ensinar e aprender História com seus estudantes.

De acordo com Luckesi (2010, p. 2), “o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir”, sendo impossível a tomada de decisão sem um diagnóstico. Para que isso seja compreendido, o autor comenta que essas ações fazem parte de um processo que é composto por três elementos essenciais, quais sejam: o juízo de qualidade, dados relevantes da realidade e a tomada de decisão.

O professor exercendo a sua função irá obrigatoriamente perceber os dados da realidade na qual está inserido, podendo, através deles, realizar um juízo de qualidade, quando ele irá analisar os dados sobre a aprendizagem obtidos, fazendo um diagnóstico se foi possível ou não a realização da aprendizagem e em que proporção. O segundo elemento está relacionado às informações, conhecimentos e conteúdos que servem como apoio para a elaboração do juízo de qualidade. Já a tomada de decisão significa uma tomada de posicionamento, é o pensamento e ação a partir dos diagnósticos obtidos.

Entretanto, vale salientar que muitos professores confundem avaliação com exame ou verificação. O exame é centrado em ações que calculam e definem a aprendizagem através de instrumentos de coleta de dados (provas, seminários, etc) e os dados que são coletados viram registros para a classificação das notas, mas não há retorno ao estudante, pois o objetivo maior é mensurar e não promover o acompanhamento.

Os instrumentos de coleta de dados podem ser compostos por diferentes estilos de questões, como as discursivas, objetivas, análise de mapas, ligação das colunas correspondentes e assim por diante. O que irá definir se temos uma avaliação ou um exame não é o formato da questão, mas sim o seu conteúdo, habilidades e competências necessárias para que se consiga desenvolver as respostas consideradas como corretas e o que o professor fará com os resultados.

Como exemplo de questões típicas de exames, há aquelas nas quais são necessárias informações decoradas sobre determinado assunto, onde somente será possível responder a questão tendo memorizado datas e/ou eventos, como por exemplo: “Qual foi a data do descobrimento do Brasil?”.

No exame não há o desenvolvimento de um pensamento crítico para confeccionar a resposta, cerceando assim a capacidade do estudante realizar ligações e contextualizações históricas, que estejam relacionados com o seu cotidiano. Por esses motivos, muitos jovens discentes não demonstram interesse pelas aulas de História.

Podemos visualizar as características da avaliação da aprendizagem no Quadro 1 que traz o comparativo entre ela e a verificação, confeccionado por Brito (2018), baseado em Luckesi (2011).

Característica	Verificação / Exame	Avaliação
Temporalidade	Voltada para o passado por esperar que o educando manifeste o que aprendeu em um determinado momento.	Voltada para o futuro na perspectiva do melhor desempenho possível.
Busca de solução	Permanece aprisionada nos problemas relacionados ao impasse da aprendizagem.	Preza por soluções na busca por avanços.
Expectativa dos resultados	Centrada no produto final resultados.	Centrada no processo de construção dos resultados.
Variáveis consideradas	Simplifica a realidade ao atribuir unicamente ao educando a responsabilidade pelos resultados da aprendizagem.	Leva em conta a complexidade da realidade, tendo em vista as inúmeras variáveis (sociais, históricas psicológicas, culturais, etc.) que intervêm na produção dos resultados.
Tempo para manifestar o desempenho	É pontual de forma que só é válido o que ocorre no presente em decorrência do passado.	Não pontual, pois importa o antes, o durante e o depois, isto é, o processo.
Função	É classificar, tendo por base escalas de medida.	É diagnosticar. Constatar a qualidade da situação para intervir, se necessário.
Classificar e diagnosticar	Seleciona e exclui os educandos do processo de ensinar e aprender.	Inclui e convida para aprender.
Participação na aprendizagem	É antidemocrática na medida em que exclui parte dos estudantes da aprendizagem.	É democrática já que interessa que todos aprendam e se desenvolvam.
Ato pedagógico	Ultrapassa os limites da autoridade, chegando ao autoritarismo: o poder de aprovar e reprovar. O professor tem o poder para tudo; o educando não.	Fundada no diálogo a favor da aprendizagem dos vários conhecimentos.

Fonte: Brito (2018, p. 52)

Em relação às avaliações já existentes, iremos nos basear em Guba e Lincon (1989) para apresentar as transformações históricas, conceituais e estruturais vivenciadas por cada uma delas, as quais esses autores nomeiam de Gerações da Avaliação. Essas gerações são divididas em quatro, cada uma delas contendo as suas próprias características, as quais serão utilizadas na tentativa de superação dos limites criados nas gerações anteriores, sempre mantendo a preocupação de conservar e utilizar os fatores positivos das anteriores.

A Primeira Geração ou Geração da Medida foi mais utilizada nas décadas de 1920 a 1930, que é caracterizada pela mensuração do rendimento dos estudantes. Ela é baseada no positivismo e tem como seu maior representante Auguste Comte, sendo marcada pela utilização de testes padronizados escritos para classificações e comparações, onde a avaliação é puramente quantitativa e somente procura medir e selecionar os estudantes que são capazes de produzir as informações que lhes são ditas. O papel do professor ou avaliador era técnico, tendo a obrigação de conhecer e utilizar quaisquer instrumentos disponíveis, apenas sendo um reproduzidor do conteúdo.

A Segunda Geração, Geração da Descrição ou Geração por Objetivos, surge nas décadas de 1930 a 1940 e tem a sua origem baseada nas deficiências existentes na primeira, principalmente no seu caráter quantitativo e da sua visão avaliativa do rendimento dos estudantes. Ela busca uma descrição detalhada e concisa do objeto a ser avaliado, focando no caráter qualitativo dos resultados obtidos, mesmo ainda tendo um enfoque técnico.

Seu principal pensador foi Ralph Tyler, um doutor em Psicologia Educacional, que se utilizava de diversos instrumentos padronizados para conseguir ter uma melhor precisão da avaliação que se baseava na comparação dos objetivos estipulados pelo professor e o alcance destes pelos estudantes. Tyler criou a “avaliação por objetivos” e é considerado por Luckesi (2011) como o Pai da Avaliação, por ter fortemente contribuído e difundido o termo “avaliação da aprendizagem”.

No final da década de 1950, surge a Terceira Geração ou Geração do Julgamento, a qual tenta fazer recomendações de melhorias do que estava sendo avaliado com o pressuposto de obter mais êxito. Ela, igual às outras, ainda irá se utilizar de objetivos pré-estabelecidos para serem alcançados, mas levará em conta os resultados não previstos, os resultados que não estejam de acordo com os objetivos já estabelecidos.

Essa geração tem o pressuposto que o conhecimento não nasce pronto e verdadeiro, mas que ele é uma construção contínua dos saberes, sendo fundamental analisar e conhecer melhor não só os acertos dos estudantes, mas sim os seus erros e os motivos para tais. As suas principais características são o juízo de valor e tomada de decisões.

Seus principais pensadores foram Lee Crombach, que foi um dos primeiros a pensar na relação da avaliação com a tomada de decisão; Michael Scriven contribuiu pensando que a função da avaliação era analisar o valor e a competência do objeto a ser avaliado para a tomada de decisões; Daniel Stufflebeam e Robert Stake.

Por último, temos a Quarta Geração ou Geração da Negociação, surgindo fortemente na década de 1990, a qual possui como principal característica a negociação entre os envolvidos no processo avaliativo. O estudante será compreendido como um elemento efetivamente participativo de todo o processo, onde ele será ouvido e incluído em todas as possíveis decisões, havendo o compartilhamento das responsabilidades e a construção consensual do conhecimento, o qual sempre será mutável.

Essa Geração defende o processo de ensino e aprendizagem como permanente e imprevisível, que irá construir e modificar diferentes realidades. O papel do avaliador será o de comunicador, o qual se utilizará de vários métodos já descritos aqui, sendo que agora com um melhor aperfeiçoamento, como o quantitativo, descritivo e o de julgamento da mediação.

Após a breve explicação sobre as gerações e as suas transformações históricas, iremos agora nos ater sobre os diferentes conceitos de avaliação existentes, os quais estão intimamente relacionados a sua geração pertencente. Os conceitos de avaliação que traremos serão de o Luckesi, o qual já foi mencionado, e os ancorados em Zabala e Perrenoud para diferenciar Avaliação Tradicional e Avaliação Formativa.

A Avaliação Formativa prega que o processo avaliativo, independentemente do seu objeto de estudo, tenha a função de observar e analisar as diversas fases de uma intervenção planejada. Ela pode ser dividida, de acordo com Zabala (1998), em avaliação inicial, avaliação reguladora, avaliação final e avaliação somativa ou integradora.

Avaliação inicial é a fase do processo onde o educador/ professor/ avaliador deve conhecer o que cada um dos seus estudantes sabe, não sabe, como pretende saber. Algumas perguntas são importantes de serem feitas para si próprio, pois elas irão lhe

mostrar quais caminhos iniciais devem ser seguidos, como por exemplo: O que eles consideram interessante? Quais as experiências que tiveram até aqui?

Essas informações obtidas serão de fundamental importância para os professores fazerem propostas hipotéticas de intervenções, as quais estarão obrigatoriamente relacionadas aos objetivos e conteúdos de aprendizagem previstos, com a finalidade do favorecimento da aprendizagem de cada estudante. Entretanto, deve ser destacado e entendido que serão hipóteses e não teorias e práticas que tenham um resultado totalmente correto e comprovado, pois estamos lidando com seres humanos, sendo comum a obtenção de resultados diferentes dos nossos pré-estabelecidos.

Cabe ao professor compreender que cada estudante tem as suas próprias características e que se comportarão diferente dependendo da situação em que se encontrarem, assim como as experiências educacionais, sempre sendo diferentes e irrepetíveis. Isso nos mostra que durante todo o processo de ensino e aprendizagem, serão necessárias mudanças e adequações de acordo com o desenvolvimento do professor e dos estudantes.

Durante o semestre, os professores irão observar como a turma está se desenvolvendo em relação aos objetivos já estabelecidos e conforme a resposta deles, haverá adequações no ritmo dos conteúdos, na forma de se avaliar o desempenho de cada um, novos desafios a serem propostos e assim por diante. A forma como cada estudante aprende ao longo desse processo e se adapta às mudanças ocorridas, é o que Zabala (1998) denomina avaliação reguladora.

De acordo com outros educadores e pesquisadores da área, pode ser também chamada de avaliação formativa, mas o autor prefere chamar de avaliação reguladora, pois é baseada nas características de adaptação e adequação. Como explicação para sua posição, ele comenta:

esta opção permite reservar o termo formativo para uma determinada concepção da avaliação em geral, entendida como aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entender que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas (ZABALA, 1998, p. 200).

Após o desenvolvimento do conjunto das atividades de ensino e aprendizagem, é o momento no qual o professor sistematizará o conhecimento de tudo o que foi realizado. Isso significa fazer uma contagem das competências conseguidas em relação aos objetivos previstos e analisar o quanto cada estudante se desenvolveu em relação a sua formação contínua.

Todo esse processo é, geralmente, considerado pelo termo avaliação final ou avaliação somativa, os quais o autor novamente discorda por considerá-los ambíguos e que não ajudam a diferenciar “o conhecimento do resultado obtido e a análise do processo que o aluno seguiu” (ZABALA, 1998, p. 200). Para o autor, os termos mais corretos são avaliação final e avaliação somativa ou integradora, sendo a primeira referente aos resultados obtidos e aos conhecimentos adquiridos e a segunda para todo o percurso do estudante, é o seu informe global que mostra a sua trajetória, tanto acadêmica como o seu amadurecimento pessoal, e evidencia o que precisa ser melhorado ou não.

Já a Avaliação Tradicional, segundo Perrenoud (1999), é aquela que tem os procedimentos habituais da avaliação dos estudantes na maioria das escolas. Tais procedimentos ocorrem em quatro partes: no primeiro momento, o professor irá ensinar parte do conteúdo ou programa e irá, após a sua conclusão, realizar uma prova oral ou escrita para toda a turma; no segundo momento, e em função desse seu desempenho, lhe será atribuído uma nota qualitativa, que é devidamente registrada e encaminhada para os responsáveis e à coordenação da escola.

No terceiro momento, que ocorre ao final de todas as provas previstas durante determinado período de tempo, como semestral, bimestral ou anual, há uma síntese das notas sob a forma de uma média, de um perfil. E por último, essa média contribui para a decisão se o estudante irá ser aprovado ou reprovado dentro da instituição na qual ele faça parte.

Esse sistema cíclico de avaliação proporciona a criação de hierarquias de excelência, as quais realizarão a comparação entre estudantes e depois as suas classificações em prol de determinadas normas de excelência. Tais normas decorrem do programa didático-pedagógico que determinada instituição elegeu como o seu fio condutor ao longo do ano.

A avaliação tradicional não está preocupada em fornecer detalhes sobre os saberes e competências de determinada pessoa, mas sim em afirmar para o mundo que você sabe o básico para passar de ano e prestar concursos. Ela certifica aquisições em relação a terceiros e cria um ambiente onde só existem os acertos e os erros, sendo a primeira opção aceitável e a segunda castigável, sendo sancionados os erros dos estudantes sem se preocupar em descobrir e analisar os motivos para tal, apenas lhes dando a sua classificação inferior.

Ela cria o fracasso, empobrece as aprendizagens e induz, nos docentes, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas. Como por exemplo, em relação as notas atribuídas, de acordo com Chevallard (1996), elas fazem parte de uma negociação ou arranjo entre o professor e o aluno. Para o docente ela proporciona o seu trabalho, o silêncio, a concentração e o medo dos estudantes, e para estes, que seja alcançado o objetivo final, passar de ano.

Isso constrói uma relação pervertida com o saber, pois não importa o desenvolvimento ao longo de determinado período do estudante, as suas mudanças, percepções de mundo, conhecimentos e competências, e sim o resultado obtido exclusivamente no dia da prova. Assim, existe a famosa visão do discente de estudar apenas para a prova ou para colar.

Ao se estudar somente para realizar a prova em determinado dia, o seu desempenho geral será apenas de um dia, criando assim uma ilusão de conhecimento derivada da capacidade de memorização momentos antes da avaliação ser realizada. Não existe assim o aprender pelo prazer ou pela curiosidade, e sim o de estar preparado no dia da prova, sendo capaz de responder corretamente o que lhe é questionado.

Dentro dessa perspectiva, é totalmente compreensível que diversos discentes “colem” ou “filem” durante as provas, pois eles próprios sabem que o que realmente importa é a sua nota e classificação, e não o seu aprendizado. Esses atos são compreensíveis, mas não justificáveis.

Os êxitos e os fracassos não são conceitos científicos, mas sim definições socialmente construídas e utilizadas pelas instituições, discentes, familiares e docentes.

Segundo Perrenoud (1999, p. 37),

A escola recebeu da sociedade(através do Estado ou de qualquer outro poder organizador) o direito de impor sua definição do êxito aos usuários e de lhe dar, se não status de ‘verdade’, pelo menos o de ‘coisa julgada’. O êxito que conta, em definitivo, na determinação dos destinos escolares é exatamente aquele que a escola reconhece! O êxito escolar é uma apreciação global e institucional das aquisições do aluno, que a escola cria por seus próprios meios em um dado ponto do curso e que depois apresenta, se não como uma verdade única, ao menos como a única legítima assim que se trata de tomar uma decisão de reprovação, de orientação/seleção ou de certificado.

Logo, é possível perceber que a avaliação tradicional no Brasil não existe só na forma de avaliar o estudante, mas sim em todo o sistema educacional que possui a sua concepção de educação e avaliação similar, com as suas bases totalmente enraizadas na produção de indivíduos que tenham a capacidade de reproduzir o que lhe é apresentado e o não desenvolvimento de um pensamento crítico.

O ESTADO DA ARTE DA PESQUISA SOBRE A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA EM PERNAMBUCO (2008-2018)

Para organizar os dados encontrados subdividimos nossos resultados em: os temas, concepção de Ensino de História e concepção de Avaliação encontrados nas dissertações. Em relação aos temas, dedicamo-nos a entender: como o tema é abordado? Qual a concepção teórica e metodológica subjacente? Há coerência entre teoria e método? Citar também se o tema foi estudado em relação ao ensino fundamental, médio ou superior.

Os Temas

A análise dos resumos proporcionou uma primeira categorização das pesquisas, tendo como base o tema abordado. Verificamos que D1 trouxe um estudo feito sobre as concepções e práticas avaliativas de professores que atuavam no Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano, no Sistema Estadual de Ensino em Pernambuco. Os aportes teóricos foram sobre prática pedagógica, prática docente e avaliação sob a perspectiva formativa reguladora.

A metodologia contou com análise documental das diretrizes e normas relativas à avaliação, no âmbito nacional e estadual; observação da prática docente, durante dois meses, nos quais “os focos de observação consistiam na escolha dos instrumentos avaliativos usados pelos professores; na periodicidade com que usavam os instrumentos

e no modo como os professores tratavam os erros dos estudantes” (D1, p. 65); entrevistas semiestruturadas com os três professores atores sociais da pesquisa e memorial, no qual os professores discorreram sobre suas lembranças sobre avaliação das aprendizagens em História na condição de aluno (Educação Básica e Ensino Superior) e de docente. Para a análise de dados foi feita a análise de conteúdo. A autora construiu as seguintes categorias: críticas à vivência na Educação Básica, relação teoria-prática e discurso dos docentes participantes sobre a sua prática avaliativa.

D2 dedicou-se à pesquisa sobre as concepções e práticas da avaliação do ensino e aprendizagem de professores de História de Escola de Referência em Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco, fomentando discussões sobre prática pedagógica, prática docente e avaliação do ensino e aprendizagens na perspectiva formativa reguladora. A metodologia contou com análise documental no âmbito nacional e estadual; observação realizada durante cinco meses; e entrevistas semiestruturadas com os dois professores que contribuíram com o estudo. A análise de conteúdo norteou a análise dos dados que culminou com a criação das seguintes categorias: prática do ensino de História e suas influências sobre a avaliação, prática da avaliação dos sujeitos em suas salas de aula, atitude dos professores frente aos dispositivos orientadores e reguladores da prática avaliativa e qual sua atitude frente à sua própria prática avaliativa e relação teoria e práticas avaliativas.

Frente ao exposto, as dissertações tiveram o mesmo objeto de estudo, mas foram realizadas em universos diferentes: D1 no Ensino Fundamental e D2 no Ensino Médio. Percebemos coerência entre teoria e método, pois para o alcance do objetivo das pesquisas, que era a análise das concepções e práticas avaliativas, as autoras recorreram à pesquisa de cunho qualitativo e a instrumentos de coleta de dados que privilegiavam a obtenção do discurso dos atores sociais e elementos de sua prática avaliativa no chão da sala de aula.

Zenette (2017, p. 160) discorre sobre como a pesquisa qualitativa vem se destacando na produção acadêmica no Brasil, principalmente na área de Educação e de Ensino. Para a autora:

Os avanços da produção científica das pesquisas qualitativas vêm se desvelando de forma diversificada nas pós-graduações, seja em termos de fundamentação teórica/epistemológica e reflexões metodológicas, seja em termo da aplicabilidade de procedimentos técnicos para investigar o objeto nas diversas áreas acadêmicas em Educação.

Moreira (2011) ajuda-nos a compreender que a pesquisa qualitativa em ensino enfatiza o mundo do sujeito, suas experiências cotidianas, suas interações sociais e os significados que dá a essas experiências e interações. Assim, as dissertações estudadas são coerentes ao trazerem a entrevista, a análise documental e a observação para cercar o objeto. D1 trouxe ainda o memorial construído pelos professores o que, certamente, contribuiu para que os atores sociais expressassem melhor os significados que dão às experiências vivenciadas no ato de avaliar.

A análise de conteúdo, utilizada em D1 e D2, é técnica recorrente utilizada para análise de dados qualitativos. Bardin (2011) explica o termo análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p.42).

Frente ao exposto, a técnica é adequada a ambas as dissertações, pois pode ser utilizada na análise dos documentos nacionais e locais, no memorial e nas entrevistas transcritas para a categorização.

Concepção de Ensino de História

Ao buscarmos a concepção de Ensino de História nas dissertações encontramos que em D1 o tema é trabalhado como um subitem da introdução, denominado “Novas perspectivas para o Ensino de História”. Em D2 o tema é tratado como um item da fundamentação teórica intitulado “Prática docente e de avaliação no Ensino de História”. Esse item foi subdividido em: pedagogia tradicional, pedagogia tecnicista e crítico-social dos conteúdos. Assim, embora D1 traga elementos da avaliação ao discutir Ensino de História, em D2 notamos o esforço teórico da autora em aproximar a prática docente da avaliação no Ensino de História, mesmo com dificuldade, pois há lacuna de estudos que tratem da avaliação no Ensino de História, como registrado em ambas as dissertações. Em D1, por exemplo, encontramos que “os estudos que tratam da avaliação no ensino de História são raros” (D1, p. 18).

D1 aborda as perspectivas para o Ensino de História analisando como a mesma se configurou desde as últimas décadas do século XX, no Brasil. Nesse cenário, a autora

apontou como as mudanças na História ocorreram atreladas às transformações sociais, políticas e educacionais. É apontado na dissertação, por exemplo, que no início da década de 80 “houve um momento de ‘crise disciplinar’ em que se buscava construir um novo ensino de História” (D1, p. 16). Baseando-se nos estudos de Batista Neto, que é um dos referenciais teóricos utilizados pela autora, ela conclui que “a tentativa de superar essa concepção consistiria (e ainda consiste) em enxergar a História como uma disciplina que se dedica a investigar o passado estabelecendo relações com o presente. Sendo o presente, portanto, o fio condutor para os estudos históricos” (D1, p. 16). Outro autor utilizado na dissertação nesta parte específica foi Kruppa, que traz um olhar da Sociologia na Educação, mas não especificamente de História. Entretanto, não localizamos no texto uma concepção defendida para o Ensino de História.

Em D2 é explicitado que, para a construção do item do referencial teórico e, mais especificamente sobre Ensino de História, foram utilizados os seguintes autores como referência: Circe Maria Fernandes Bittencourt, Kátia Maria Abud, Selva Guimarães Fonseca e Mário Carretero. Desse modo, identificamos autores clássicos e conhecidos pelos estudos e produções no âmbito do Ensino de História. A escolha dos referenciais teóricos da autora demonstra que a concepção de Ensino de História trazida é em uma perspectiva crítica, ou seja, um ensino que não se resume à memorização. A concepção é de um Ensino de História dinâmico, no qual o professor valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo histórico.

Para tal o professor recorre a novos métodos, linguagem e meios. Sobre estes aspectos:

Ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de História, reconhecemos não só a estreita ligação entre saberes escolares e a vida social, mas também a necessidade de re (construirmos) nosso conceito de ensino e aprendizagem. (FONSECA, 2004, p. 149).

Bittencourt (2012), após apresentar uma retrospectiva histórica sobre o Ensino de História no país, reconhece que muito já foi modificado, entretanto ainda há muito a fazer na direção de um Ensino de História na perspectiva crítica. Para a autora:

Mudanças foram sentidas e devemos nos congratular com todos os que, individual ou coletivamente, contribuíram e têm contribuído para

a melhoria do ensino de História em todos os níveis. No entanto, no que se refere à prática cotidiana do professor de 1º e 2º graus, isto é, àquela instância denominada sala de aula, de um modo geral as mudanças ainda não são satisfatórias. (BITTENCOURT, 2012, p. 55).

A autora sinaliza que é preciso um olhar diferenciado para o professor de História e as dificuldades que encontra no e para o exercício da docência. Assim, cabe ressaltar que:

A sua formação não se restringe a um curso de História, engloba ainda áreas das Ciências Humanas, como Filosofia, Ciências Sociais etc. Em geral, essa formação começa e termina no curso de graduação. Formado, o professor de História, como tantos outros, envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência e quase sempre não dispõe de tempo nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado pelas preocupações muitas vezes contraditórias entre sua profissão, família e progresso cultural. (BITTENCOURT, 2012, p. 55).

Nesse contexto de perspectiva crítica no Ensino de História é importante localizar o professor diante de um contexto adverso, mas é também primordial questionar o sentido das contradições atuais do Ensino de História, como defendem (CARRETERO et al., 2007). Uma dessas contradições é a avaliação no Ensino de História. Afinal, estamos em momento de busca por melhoria no Ensino de História através, inclusive, da construção de documentos norteadores a nível nacional, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No documento encontramos que é “preciso transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e das sociedades em que se vive”.

Concepção de Avaliação

A perspectiva formativa reguladora de avaliação foi a escolhida por ambas as autoras das dissertações analisadas. Para tanto, D1 e D2 abordaram-na a partir do que é exposto por Philippe Perrenoud, Charles Hadji, Jussara Hoffmann e Janssen Felipe da Silva.

A avaliação formadora reguladora torna-se “[...] instrumento privilegiado de uma regulação contínua das diversas intervenções e das situações didáticas” (PERRENOUD, 1999, p. 14) que possui as seguintes características: democrática, constante, contínua e diversificada, sistemática (metódica) e intencional. Democrática ao ser lugar de negociação no movimento de definição de seus objetivos, critérios,

instrumentos e dinâmica, como defende Silva (2008). Para o autor, constância e continuidade se complementam como características dessa perspectiva de avaliação:

Sendo constante, a avaliação se materializa numa variedade de instrumentos, por isso a necessidade de ser contínua, o que significa garantir uma relação lógica entre os diversos instrumentos utilizados no processo avaliativo, buscando sempre uma coerência pedagógica e didática entre eles, e destes com os procedimentos de ensino que o professor e a professora planejaram e fizeram uso (SILVA, 2008, s/p).

A avaliação que traga diversidade e coerência intenciona superar a visão apenas cognitiva dos estudantes, considerando outras dimensões como a afetiva, social, cultural e outras. Isso é fundamental, pois: “[...] a formação integral é a finalidade principal do ensino e, portanto, seu objetivo é o desenvolvimento de todas as capacidades da pessoa e não apenas a cognitiva” (ZABALA, 1998, p. 197).

A avaliação precisa ainda ser sistemática, ou seja, ser aplicada com regularidade e não apenas em datas específicas, pois o ato de avaliar é contínuo; e ela é intencional. Desse modo, a avaliação pode ser utilizada, por exemplo, para excluir ou para incluir. Luckesi (2010, p. 52) nos diz que na avaliação excludente “A ideia da prática do castigo decorre da concepção de que as condutas de [...] um aluno que não correspondem a um determinado padrão preestabelecido, merecem ser castigadas, a firme de que ele ‘pague’ por seu erro e ‘aprenda’ a assumir uma conduta correta”.

Já a avaliação que visa incluir é ato amoroso, como descreve Luckesi (2010, p. 173):

Podemos entender a avaliação da aprendizagem escolar como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida.

Sendo assim, Hadji (1994), que é um dos autores utilizados nas dissertações, ajuda-nos a compreender que, no que diz respeito às funções que a avaliação desempenha na sequência das ações de formação, podemos organizá-las em três grupos: orientar, ou seja, guiar o estudante, analisando as aptidões, as capacidades e competências e os interesses necessários às futuras aquisições; certificar, a partir de um estudo sobre os conhecimentos e aprendizados do estudante; e regular, que significa orientar constantemente o estudante no seu processo de aprendizagem para diagnosticar as suas lacunas e dificuldades em relação aos saberes a serem construídos.

O autor explica ainda qual é a maior característica da avaliação formativa reguladora:

Sua característica essencial é a de ser integrada na acção de 'formação', de ser integrada ao próprio ato de ensino. Tem por objectivo contribuir para melhorar a aprendizagem em curso, informando o professor sobre as condições em que está a decorrer essa aprendizagem, e instruindo o aprendente sobre seu próprio percurso, os seus êxitos e as suas dificuldades (HADJI, 1994, p.63 – 64).

Nessa perspectiva, a avaliação defendida como marco teórico nas dissertações analisadas garante feedback, ou seja, retorno ao professor e ao estudante sobre o processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao professor reconstruir caminhos metodológicos e, garantindo ao estudante, o direito de tomar ciência de seu percurso formativo e, a partir disso, trilhar outros caminhos junto ao professor que o ajudem no processo de construção do conhecimento.

A avaliação é, assim, formativa reguladora por ser mediadora no cenário educativo. A ideia de mediação em Hoffman significa:

Ação, movimento, provocação, a busca de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa, professores e alunos buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, (re)organizando-as, transformando-as (HOFFMANN, 1993, p.86).

Há, nos autores trazidos para a fundamentação teórica, convergência de pensamento quanto à avaliação formativa reguladora sendo ela conciliadora na ação educativa, trazendo integração e regulação à prática do professor e ao processo de construção do conhecimento em si.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou que pesquisas relacionadas às concepções de avaliação no Ensino de História são escassas em Pernambuco. Tal fato pode ser atribuído à falta de percepção sobre a necessária troca de lentes para se olhar as avaliações no ensino de História, o que guarda relação com a problemática da formação de professores e à superação de um paradigma educacional historicamente construído.

Compreendemos que, para que a avaliação em uma perspectiva formativa reguladora seja realidade no ambiente escolar, é necessário o investimento na formação

do professor, tanto a inicial quanto a continuada, para que a mesma seja tratada como um conteúdo importante no processo formativo de professores e possa ter, conseqüentemente, papel de destaque em suas futuras práticas docentes.

É preocupante e inadmissível que futuros professores e os já atuantes possuam uma visão ingênua da avaliação, concebendo-a apenas como um instrumento pontual e classificatório. É muito difícil e trabalhoso tentar mudar esse paradigma educacional, o qual está totalmente baseado e influenciado pelo modelo de ensino positivista vigente no Brasil, onde a educação é vista apenas como um instrumento para ingressar no mundo de trabalho.

Nossas contramedidas a essa concepção de ensino e avaliação não são de escala global, que poderiam mudar todas as engrenagens desse sistema. Entretanto, podemos efetivar trabalhos que sejam capazes de questionar e mudar algumas dessas engrenagens, principalmente as engrenagens conhecidas como estudantes. Isso pode ocorrer através da criação e publicação de trabalhos acadêmicos (e que estes sejam amplamente divulgados), elaboração de provas com diferentes métodos avaliativos e pontuações, criação de resumos ou panfletos que deixem de uma maneira mais acessível as concepções de avaliação existentes para todos que tenham interesse em se aprofundar no tema, conversas com colegas da mesma profissão para saber o que eles e elas pensam a respeito e fazem na prática da avaliação e por último, mas não menos importante, o constante diálogo com os estudantes sobre a relação professor-aluno que eles possuem em sala e com os professores sobre a sua prática como profissional, pois a educação é uma via de mão dupla.

Frente ao exposto, concluímos o presente trabalho destacando a importância das dissertações aqui estudadas, pois elas desvelam pesquisas sobre avaliação no Ensino de História, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio em Pernambuco.

Os resultados encontrados na dissertação 1 (D1) nos evidenciam que a ressignificação do Ensino de História é amplamente aceita pelos professores, assim há a necessidade de superar a concepção tradicional de ensino. Entretanto, ela aponta a existência de certos impasses na superação da concepção avaliativa tradicional, relatando que os professores ofereceram críticas mais focadas na concepção tradicional do que nos métodos avaliativos propriamente ditos.

Além disso, ela nos elucida que a prática dos professores é norteada e regulada pelo Sistema Estadual de Ensino do Estado, que juntamente com a Secretaria de Educação, propõe uma concepção de avaliação contínua baseada em indicadores de desempenho, que apesar de possuir boas intenções na tentativa de modificação da compreensão de avaliação desses docentes, não garante a sua efetivação na prática.

Os professores entrevistados argumentam que existe um déficit na relação entre teoria e prática, entre as teorias da avaliação da aprendizagem e a realidade do Sistema Público de Ensino. Alguns dos motivos elencados para isso são: condições de trabalho não propícias para a aplicação dessas avaliações, grande quantitativo de estudantes por turma e a necessidade desses profissionais possuírem dois vínculos empregatícios para manter seu sustento.

Em relação à dissertação 2 (D2), os seus resultados expõem que não se é possível afirmar veementemente que os sujeitos da pesquisa possuem concepções e práticas de avaliação orientadas por uma perspectiva formativa reguladora. Mas que há um avanço por esforço deles na tentativa de propor algo novo e diferente para os estudantes, com a intenção de fazer com que eles se enxerguem como sujeitos históricos.

Os sujeitos das pesquisas possuem idades, práticas de ensino de história e concepções de avaliação distintas. E, um dos sujeitos apresenta concepções da avaliação na perspectiva formativa reguladora da avaliação, mas na prática isso não se efetiva, ou seja, a concepção e a prática são contraditórias.

Outro ponto destacado na dissertação é que os sujeitos da pesquisa conheciam documentos oficiais da Rede Estadual de Educação que trazem a avaliação em uma perspectiva formativa reguladora, entretanto, eles não influenciavam suas práticas docentes. As influências que ocorrem estão apenas relacionadas à obrigatoriedade do cumprimento de procedimentos da esfera administrativa, como a elaboração e aplicação de pelo menos uma avaliação por bimestre, inclusão de notas no Sistema de Informações da Educação de Pernambuco (SIEPE), dentre outros.

Um dado que também vale registro é que os sujeitos analisados nas duas dissertações afirmam que não possuem subsídios estruturais da escola e estruturais do sistema de ensino para efetivarem na prática uma nova proposta de avaliação. Ou seja, não há condições que garantam a efetiva prática da avaliação formativa reguladora.

Diante dos dados elencados no presente estudo, vislumbramos a lacuna existente em relação a pesquisas sobre avaliação no Ensino de História na educação superior e, mais particularmente, na formação de professores de História, o que sinaliza um objeto de estudo ainda não explorado em Pernambuco.

REFERÊNCIAS

- ANGELUCCI, C. B.; et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a04v30n1.pdf>>. Acesso em 27 nov. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITTENCOURT, C. M. F. **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 2 jun 2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.
- BRITO, L. **Análise das concepções e das práticas avaliativas de professoras formadoras: um olhar para os Estágios Supervisionados Obrigatórios do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas**. 2018. 153 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências e Matemática) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Pernambuco, 2018.
- CARRETERO, M. et al. **Ensino da história e memória coletiva**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CHEVALLARD, Y. Conceitos fundamentais da didática: as perspectivas trazidas por uma abordagem antropológica. In: BRUN, J. (org.). **Didática das Matemáticas**. Tradução: Maria José figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996, p. 115-152.
- FARIAS, D. C. C. **A avaliação das aprendizagens na prática docente de professores de história de 5ª à 8ª séries do sistema estadual de ensino: concepções e práticas**. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2008.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 79, Agosto, p. 257 – 272, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em 27 nov. 2019.
- FONSECA, S. G.. A construção de saberes pedagógicos na formação inicial do professor para o ensino de história na educação. In: **Ensino de história: sujeitos e práticas**. Rio de Janeiro: Manud X: FAPERJ, 2007. (Trabalhos apresentados no V Encontro Nacional Perspectiva de Ensino de História, Ensino de história: sujeitos,

saberes e práticas, realizado no Rio de Janeiro, de 26 a 29 de julho de 2004. p. 149 – 156).

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1989.

HADJI, C. **A avaliação**, regras do jogo. 4.ed. Portugal: Porto, 1994.

HOFFMAN, J.M.L. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. 19. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINS, M. L. B. **(Re)significando a avaliação no ensino de história**. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho de 2011. Disponível em:

<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1299251158_ARQUIVO_RESIGNIFICANDOAAVALIACAONOENSINODEHISTORIASEMRESUMO.pdf>. Acesso em 18 nov. 2019.

MATHIAS, C.L.K. O Ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, v. 15, n. 1, p. 40-49, 2011. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163>>. Acesso em: 30 abril 2019.

MOREIRA, M. A. **Metodologias de pesquisa em ensino**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

OLIVEIRA, P. S. de. **Práticas avaliativas do ensino e aprendizagem de professores de história em escola de referência e escola regular do ensino médio da rede pública do estado de Pernambuco**. 2018. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SILVA, J. F. da. Do ensino às aprendizagens significativas : avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. **Revisitar a Educação**, 2008. Disponível em: <<http://revisitaraeducacao.blogspot.com/2008/09/avaliao-das-aprendizagens-e-sua-funo.html>>. Acesso em 01 dez. 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149>>. Acesso em 1 dez. 2019.