



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

VÍVIAN BARROS UMBELINO

**O QUE É FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS
ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)? Reflexões sobre Avaliação de
Aprendizagem no cotidiano escolar.**

RECIFE

2021

VÍVIAN BARROS UMBELINO

**O QUE É FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS
ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)? Reflexões sobre Avaliação de
Aprendizagem no cotidiano escolar.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) como requisito final para obtenção do título de Graduação na Licenciatura em História.

Orientadora: Juliana Alves de Andrade.

RECIFE

2021

Sumário

APRESENTAÇÃO	4
O QUE É FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS (6º AO 9 ° ANO)? REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR.....	6
Introdução	6
Caminho percorrido para conhecer as práticas	7
1.Por uma história da avaliação de aprendizagem.....	10
2. O conceito e as práticas de Avaliação	14
3. Experiências dos professores de história	18
Considerações Finais	25
Referências.....	26
APÊNDICES.....	28
ANEXOS.....	36
REGRAS DA REVISTA - PERSPECTIVAS E DIÁLOGOS: REVISTA DE HISTÓRIA SOCIAL E PRÁTICAS DE ENSINO	43

APRESENTAÇÃO

O trabalho de conclusão de curso a seguir se deu como um desdobramento de uma pesquisa realizada para o PIBIC, em 2019, para o Projeto Com-Prova, que gerou o interesse de continuar pesquisando em avaliação da aprendizagem em História.

Embora a prática de avaliar esteja muito presente no dia a dia da escola, o mesmo não pode ser dizer de sua abordagem nas grades curriculares na formação de professores. É notável também que a temática não vem sendo muito trabalhada no campo de pesquisa de Ensino de História. Considerando que as avaliações possuem um componente cíclico, estando passíveis de serem repetidas de acordo com memórias de experiências vividas, o silenciamento do assunto pode desencadear em seu uso como um instrumento de controle e barganha por mudanças comportamentais na educação básica. Especificamente em história, não trabalhar o assunto de avaliação da aprendizagem também permite a continuidade do entendimento da disciplina como sendo voltada para “memorização de conteúdos”, caso as avaliações consistam em reproduzir as colocações do professor ou trechos do livro didático.

Desse modo, trabalharemos então com dois recortes específicos para estudar a avaliação da aprendizagem – as particularidades de como vem ocorrendo na área de História, e o recorte de professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano. Nos propomos, portanto, a conhecer o processo de avaliação através das narrativas docentes, e refletir sobre as práticas e as particularidades dado esse recorte.

De acordo com as normas da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, que aceita Trabalhos de Conclusão de Curso na modalidade de Artigo Científico para obtenção da titulação de Graduação, seguimos as regras de submissão da Revista Perspectivas e Diálogos, do Núcleo de História Social e Práticas de Ensino da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que constarão nos anexos do trabalho.

Acredito que ter trabalhado com a temática de avaliação da aprendizagem tenha sido transformador para mim, enquanto pessoa e enquanto professora – tendo proporcionado a realização de que, embora se discuta na graduação outros projetos educacionais possíveis, seus fundamentos e possibilidades de como poderia se organizar o espaço escolar, não discutíamos sobre que lugar (ou se teria lugar) a avaliação ocuparia nesses outros projetos. Foi um momento

de perceber a necessidade de conversar sobre a temática para efetivamente repensar seu significado, dado o peso que ela de fato possuía para quem avalia e para quem é avaliado.

Quando comecei a trabalhar com a temática através do PIBIC, em 2019, comecei também a percebê-la “para todos os lados” no cotidiano escolar – passei a nota-la na conversa da sala de professores, nos desabados das professoras que foram minhas supervisoras sobre terem “muita prova para corrigir”, no nervosismo (com o qual até me identifico) dos alunos quando se aproximava do período de testes. E fui entendendo que falar sobre isso era uma necessidade, para compreendê-la e principalmente para ter a possibilidade de resignificá-la, dado o tanto que afeta as relações de professores e alunos e todo o funcionamento das escolas. Não seria exagero considerar como uma experiência até mesmo catártica, ao conversar com professores sobre a temática no projeto de pesquisa anterior e ter percebido como algo se transformava no processo – para eles e para mim.

Talvez não seja possível reformular todo funcionamento das avaliações da aprendizagem apenas através do diálogo e rememoração das experiências – mas é também impossível olhar para ela da mesma forma depois de fazer um esforço em investigá-la. Entendo, portanto, como um primeiro passo em direção a mexer com as práticas que tem resultado das sensíveis memórias avaliativas.

Dado o tanto que a temática cresceu em mim conforme me aprofundei nas leituras e observações, é também com ela que gostaria de encerrar o ciclo de minha graduação. Agradeço imensamente ao acolhimento da professora e orientadora Juliana de Andrade, que me ajudou muito a caminhar no campo de pesquisa de Ensino de História e me apresentou ao projeto Com Prova. Agradeço também, com muito carinho, aos meus amigos Mateus Santiago e Allana Aquino – vocês não imaginam a força que me deram ao longo dos anos da graduação, quer seja na troca de ideias, nas leituras e revisões, mas principalmente por serem pessoas tão atenciosas e preciosas para mim. Obrigado por me acompanharem até aqui, e desejo seguir tendo pessoas maravilhosas como vocês em minha vida no porvir!

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

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

Resumo

Na educação básica, a avaliação da aprendizagem possui um lugar de destaque por acompanhar o desempenho dos estudantes, sendo seus resultados definidores do sucesso ou fracasso escolar. Considerando isso, temos por objetivo investigar o processo de avaliação da aprendizagem em História nas escolas. Analisaremos as narrativas de docentes que atuam no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em Pernambuco, refletindo sobre suas práticas através da metodologia de História Oral e relacionando as narrativas com os instrumentos avaliativos mais utilizados. Estamos alinhados a perspectiva de avaliação da aprendizagem pós-crítica, onde se observa a relação autoritária e assimétrica estabelecido com o saber no espaço escolar, ou seja, avalia-se a relação poder-saber (FOUCAULT, 1998) no processo de validação do conhecimento.

Palavras-Chave: Avaliação de Aprendizagem, Ensino de História, Ensino Fundamental.

Abstract

On the basic educational level, the evaluation of learning stands out as a way of keeping track of the student's accomplishments, with its results being determinant of the educational success or failure. Taking that in consideration, we have the objective of investigate the process of evaluation of learning in History on schools. We analyze the narrative from teachers that work in middle school (from 6º to 9º grade) in Pernambuco, reflecting about their practices through the method of Oral History, and relating the narratives with the most used evaluation instruments. We are aligned to the post-critic perspective of evaluation of learning, in which one observes the authoritarian and asymmetrical relationship established with knowledge on schools, that is, evaluates the relationship power/knowledge (FOUCAULT, 1998) in the process of validating knowledge.

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

Introdução

“Avaliar” é uma ação evocativa de diversas definições. Pode remeter a método, ao exercício de medir, verificar ou mesmo julgar em que nível de

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

Nesse trabalho, abordaremos uma historicidade dos processos de avaliação da aprendizagem no Brasil, buscando compreender o contexto que propicia uma memória avaliativa como prática autoritária e que nos encaminhou a um entendimento do fenômeno de avaliar enquanto mecanismo biopolítico. Em seguida, trabalharemos com o conceito e algumas práticas de avaliação, e então como a temática vem sendo trabalhada no campo do Ensino de História. Para realização da pesquisa, foram feitos dois movimentos metodológicos. O primeiro consistiu na coleta de dados, realizando entrevistas com 3 professores. Para isso, seguimos as orientações de Verena Alberti (2005) para organização da entrevista com roteiro semi-aberto e o tratamento da fonte oral, bem como de Dóris Bittencourt Almeida (2009) sobre a metodologia de história oral e seu uso em pesquisas na área de educação. O segundo movimento foi a análise das entrevistas e dos documentos escolares (Provas e atividades aplicadas pelos professores) a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo de Bardin, buscando compreender os fundamentos e as percepções sobre o processo avaliativo.

Caminho percorrido para conhecer as práticas

Investigamos o fenômeno das avaliações de aprendizagem enquanto práticas do cotidiano escolar, que acontecem para além dos “períodos de

provas” do semestre letivo, tendo como sujeitos desta pesquisa professores de história atuantes em diferentes cidades de Pernambuco, mobilizados a partir do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Dada a natureza subjetiva das diferentes percepções dos sujeitos da comunidade escolar em relação a avaliação, consideramos necessário ouvir os professores através da História Oral. Foi aplicado também um questionário para verificarmos o tempo de experiência docente, as idades e período de formação, para que pudéssemos conferir o perfil dos sujeitos da pesquisa. Dado o contexto de pandemia de COVID-19, adotamos as seguintes precauções: os termos de Consentimento Livre e Esclarecido contaram com assinaturas digitais e as aplicações de questionário e entrevistas foram realizadas na modalidade à distância, por meio do Google Forms e Google Meet. O recorte dos sujeitos da pesquisa contou com participantes do ProfHistória, atuantes em diversas regiões do estado pela possibilidade de contato à distância.

Quando realizamos as entrevistas, que proporcionam processos de rememoração e reflexão aos sujeitos e também ao pesquisador, procuramos a Memória Avaliativa (ANDRADE, 2021) construída por esse grupo de análise através de suas experiências no passado, enquanto discentes no Ensino Fundamental, e pelo presente em que atuam profissionalmente. Para obter uma noção mais ampla e correspondente ao objetivo da análise, vamos correlacionar os testemunhos com outras fontes, que são os instrumentos de avaliação. Quanto ao uso da metodologia de História Oral na pesquisa em Educação, entendemos que esse método promove ao entrevistado um momento de rememorar suas experiências, aproximando-o da percepção de seu lugar enquanto sujeito histórico, parte de um passado e de um presente escolar. (ALMEIDA, 2009, p.217) Sendo a avaliação da aprendizagem corrente no cotidiano escolar, torna-se parte da memória da instituição e das gerações que por ela passaram. (MAGALHÃES, 1999, p. 69, apud ALMEIDA, 2009, p. 215)

Com relação aos procedimentos técnicos da realização da entrevista, dialogamos com Verena Alberti (2005), no Manual de História Oral, no tocante

às particularidades de escolha do grupo a ser entrevistado de acordo com os objetivos de trabalho, no tipo de entrevista e nos cuidados de prover adequada condução e tratamento das transcrições. Com relação ao entendimento sobre Análise de Conteúdo, nos remetemos a Flávia Caimi e Letícia Mistura (2021), que indica como esse procedimento tem sido adotado atualmente em pesquisas qualitativas que priorizam interpretação e inferência. (CAIMI; MISTURA, 2021, p. 156). Esse procedimento segue também o trabalho de Andressa Hennig Silva e Maria Ivete Trevisan Fossá (2015), como aporte para exploração do material e para inferências sobre as fontes. Recorremos também ao passo a passo de análise de conteúdo como descrito por Alessandra Pimentel (2001), organizando e fichando o material colhido conforme as informações encontradas de acordo com o propósito da pesquisa. Assim, pretendemos verificar tanto o que é explicitado quanto os não-ditos contidos no material de análise, mas expresso na vivência cotidiana docente no que se refere à avaliação de aprendizagem. Após a transcrição e leitura exaustiva das fontes e dos instrumentos avaliativos disponibilizados pelos professores, separamos cada parágrafo em unidades de registro, nos atentando para palavras chaves e elementos em comum ou divergentes. Em seguida, foi feita uma aglutinação dessas unidades de registro em categorias de análise primárias, significativas dos tópicos trazidos pelos entrevistados em suas respostas. Elas foram então sintetizadas em categorias secundárias, agrupando por temática em comum, sendo compostas então categorias de análise finais: Mudanças e Continuidades nas Práticas Avaliativas; Avaliação “do sistema” e “uma outra avaliação”; Prioridade de disciplinas na escola; Padronização das avaliações para produção de resultados objetivos; Fundamentação teórica e/ou subjetiva dos docentes; Características e Critérios da Avaliação de História no Ensino Fundamental.

Os elementos próprios da realidade de atuação dos professores, como as questões da pandemia de Covid-19 e o planejamento de avaliação nas suas instituições serão também apresentados, dado que os consideramos elementos de contexto pertinentes para compreensão de suas práticas.

Discussão

1. Por uma história da avaliação de aprendizagem

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

Hoffmann questiona então como professores poderiam se fundamentar para mudar sua prática, tal que ela se oponha a essa noção (p. 42, 1991) – e também afirma que as contradições entre os ideais de uma educação libertadora seguido de práticas de avaliação excludentes tem suas explicações além dos muros da escola, sendo algo que reflete uma sociedade liberal e capitalista. (p. 42, 1991)

Desse modo, ainda que professoras e professores possam não relatar uma fundamentação em autores comportamentalistas, seu contato com as estruturas burocráticas e exigências feitas às escolas/ou pelas escolas podem interagir com o modo que interpretam a avaliação da aprendizagem. Para compreender esse fenômeno, dialogamos com Gama (2018), que estuda a influência das teorias de avaliação de Carlos Cipriano Luckesi, Jussara Hoffmann e Philippe Perrenoud (p. 31, 2018) nas práticas de professores e na fundamentação de cursos de formação. Sobre a adesão de teorias diversas em avaliação, o autor denota que

No meio escolar brasileiro, a adoção de novas teorias pedagógicas e avaliativas muitas vezes tem sido apressada. Há pressões advindas dos núcleos centrais dos sistemas educacionais públicos e dos escritórios das mantenedoras de instituições particulares de ensino, assim como

provenientes dos interesses da sociedade capitalista. As motivações pessoais podem incluir escolhas face aos constrangimentos que as reprovações e evasões provocam; também tem sido comum que muitas escolhas sejam feitas isoladamente por professores compadecidos com os seus estudantes diante dos elevados índices de reprovação. Há ocasiões em que a adoção de determinada teoria resulta de projetos pessoais de certas autoridades públicas ou privadas que pretendem imprimir marcas pessoais às suas gestões sem avaliar corretamente as teorias que erradicam e, o pior, fazem apostas elevadas nas teorias que implantam sem considerar quaisquer chances de fracassos. (GAMA, 2018, p. 31)

Por esse aspecto de "pressa", as abordagens dos autores citados por Gama, no caso de Luckesi e Hoffmann, tendem a sofrer deturpações danosas ou mesmo soam completamente inviáveis no contexto educacional brasileiro. No caso de Luckesi, que visava uma avaliação grupal com acolhimento dos estudantes, na tentativa de aplica-la na prática, houve o que Gama descreve como "barateamento das tarefas em nome do respeito aos esforços estudantis" e pontuação de comportamentos sem que houvesse critérios bem definidos, sendo utilizada de forma manipulativa para controle disciplinar. (GAMA, p. 37, 2018) E, no caso da avaliação mediadora de Hoffmann, o que a torna inviável são questões de ordem prática, pois necessitaria que professores passassem mais tempo nas instituições escolares, além de lidarem com a grande quantidade de alunos por turma, impossibilitando um acompanhamento cuidadoso. (2018, p. 46) Portanto, ainda que houvesse alguma iniciativa de aderir a outras fundamentações teóricas, a nível individual ou administrativo, as práticas retornavam a esse aspecto de controle.

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

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

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

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

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

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

propósito principal a generalização da escola a partir de um modelo de referência. (KLEIN, 2013, p. 167)

Avaliar os sujeitos, na lógica de uma educação moderna dentro de um contexto neoliberal, é, portanto, um mecanismo de controle, exercido por exemplo através dos sistemas de avaliações de larga escala e como podem influenciar toda a estrutura do plano de ensino na escola. É no sentido de conter a fragmentação de experiências pedagógicas provocadas pelas reprovações que constata que, por volta da década de 1950, é mais enfatizada a necessidade de reformas da escola pública, visando regular o ensino para garantir maior fluxo escolar (p. 171, 2013). Sobre o que diferencia os exames do século XIX em relação às avaliações do séc XX, Klein diz que

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

Dada a centralidade em que a avaliação se encontra nessa lógica de regular, torna-se então em um mecanismo biopolítico, incidindo sobre o trabalho de professores e intervindo sobre o desempenho do aluno com o intuito de formar sujeitos produtivos para essa sociedade neoliberal (p. 176, 2013).

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

Desse modo, o mito está um pouco além da construção da memória, enquanto o desafio de ressignificar as práticas deparam-se com estruturas

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

2. O conceito e as práticas de Avaliação

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

Luckesi (1998) realiza a diferenciação de dois conceitos que se utilizam corriqueiramente no cotidiano escolar como sinônimos, e que nos é importante começar por diferenciar: “verificação” e “avaliação”. Segundo ele, “verificar” possui um sentido de observar, sintetizar, sendo um processo que se finda com a obtenção de um dado e a constatação de qual estado ou configuração o objeto, sujeito ou ação verificado se encontra. Avaliar, por outro lado, vem acompanhado de um sentido de “atribuir valor” e se posiciona após essa constatação. É, portanto, o ato de constatar e agir no sentido de fazer a manutenção de como algo se encontra, ou atuar sobre ele. Outro ponto significativo é que, para a ação de avaliar ter sentido, essa prática deve estar articulada com um projeto pedagógico. (LUCKESI, 2018, p. 71) Ela não é “uma finalidade em si”, mas uma forma de agir na construção de um resultado.

Outra definição parte de Hoffmann (1991) – que identifica “avaliação” como sendo caracterizada por vários de seus estudiosos em educação como sendo “prática a serviço do autoritarismo”. Quando identificando as imagens simbólicas que docentes faziam sobre avaliar, notou como evocavam imagens monstruosas ou com muitos elementos de imprevisibilidade, demonstrando uma relação negativa com a prática. (HOFFMANN, 1991, p. 13) Essa recorrente forma de avaliar autoritária seria caracterizada por ser como um julgamento em que se espera que aconteçam mudanças apenas do lado do aluno. (1991, p. 19) Aprofundando sua investigação, considera que essa forma de avaliar teria seu fundamento nas memórias de docentes de suas experiências enquanto alunos na educação básica, e pela formação teórica acadêmica. Identificamos na abordagem de Hoffmann esse componente cíclico da avaliação da aprendizagem, que é parte fundamental de sua definição.

Outro aspecto significativo mencionado pela autora é a confusão da prática de registro de resultado, com a avaliação – sendo assim, se confunde a ação de avaliar com o instrumento de medida, como se o resultado numérico apresentado fosse por si só significativo de algo. (1991, p. 53) Além disso, conforme indicado por Luckesi, os meios de recuperação de desempenho tornam-se uma forma de melhorar a nota, a despeito de não contribuírem também para melhoria da aprendizagem. Afirma-se então que, no entendimento que temos, “avaliar” seria uma ação diante do que foi constatado através de observações e instrumentos de medida ou aferição de resultados. Contudo, vem-se exercendo em um ciclo de uma memória avaliativa autoritária, em que a medida constatada pelo instrumento ganha destaque independente da ação de interpretação a que esses resultados deveriam ser submetidos. Tanto Hoffmann, quanto Luckesi identificam que “avaliação” vem sendo entendida e praticada nas escolas como um procedimento desarticulado de um plano ou projeto pedagógico, descolado do processo de ensino, e não inerente a ele. Se distante de um projeto, encontra-se também distante de um sentido, estanque no ato de verificar.

Complementando nossa interpretação, dialogamos com Esteban (2000), que aborda a sala de aula como lugar de encontro de diversos saberes e espaço de imprevisibilidade devido às possibilidades múltiplas de sujeitos – mas que se encontra em meio a processos escolares cujos resultados são marcados pela homogeneidade, processos dos quais a avaliação faz parte. (2000, p. 1) Na abordagem de Esteban, ocorre sim uma atribuição de “valor” ao que é constatado na avaliação, seguido de tomadas de decisões. Contudo, esse valor é dividido apenas em “positivo” e “negativo”, saber ou não saber. Avaliação torna-se, assim, excludente, restringindo as possibilidades de ação e interpretação de resultados para além da verificação de uma medida. (ESTEBAN, 2012, p. 584). A autora observa ainda o efeito do fenômeno das avaliações de larga escala nessa uniformização dos saberes, na definição de uma norma e exclusão social do que nela não se encaixa. Dialogando com Diaz Barriga (1999) Esteban afirma que vêm sendo exercidas como exame, ou seja, como práticas escolares com função de controle, em que se estabelece como prioridade o preparo dos estudantes para os testes de avaliações externas, em detrimento do acesso de todos ao conhecimento. (2012, p. 578)

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

Além disso, como trabalhado por Sordi e Ludke, (2009, p. 317) abordar a avaliação da aprendizagem e avaliações institucionais na formação de professores é de fundamental importância para que estes reconheçam seu direito e dever de participar desse processo, podendo estar bem fundamentados teoricamente para construir outras avaliações possíveis e saírem da contradição entre discursos de utopias educacionais que desconsideram a continuidade de uma prática avaliativa baseada em medida, autoritária e desconectada de um projeto político pedagógico construído e aplicado coletivamente.

Encaminhando a abordagem para a área de História, dialogamos então com Marcus Leonardo Bomfim Martins (2020a e 2020b) a respeito da pesquisa em avaliação de aprendizagem no ensino de história. De acordo com sua análise, o autor indica a escassez nesse campo de trabalhos que se debruçam em articular a prática pedagógica de avaliação com o ensino-aprendizagem da história escolar. (p. 155, 2020a)

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

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

Dado esse “lugar de subalternidade” (2020a, p. 163) em que a avaliação se encontra nas pesquisas em Ensino de História, o autor indica então a

necessidade de pensa-la considerando as especificidades teóricas da história ensinada (2020b, p. 165) se colocando então no debate da diferenciação entre história acadêmica e história escolar. (2020b, p. 7)

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

3. Experiências dos professores de história

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

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

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

É preciso considerar também que, embora a pesquisa não se dedique a analisar as avaliações da aprendizagem no contexto da pandemia de COVID-19, dado a natureza das fontes orais, frequentemente o Ensino Remoto e as particularidades de se realizar atividades e avaliações à distância tão trazidos nos relatos. Entre os fatores conversados, na realidade de Prof. A, que trabalha

no interior do estado, são suscitadas questões como a falta de acesso à tecnologia ou internet adequados para acompanhamento das aulas e aumento muito expressivo da evasão escolar, com muitos estudantes passando a trabalhar no âmbito doméstico, na roça ou auxiliando os pais em outras funções. Houve redução da participação dos estudantes em aulas, ainda que estivessem presentes na transmissão – dificultando formas de acompanhamento ou avaliação dada a dificuldade de comunicação; dificuldade também em elaborar questões ou atividades menos objetivas, e ter algum retorno por parte dos estudantes. No contexto de Prof. B, houve o relato de uma “chuva de notas 10” que segundo ele não refletia o desempenho das turmas ou a sua participação nas aulas, também reduzida. Profa. C mencionou estar trabalhando com alunos do 6º ano que vieram de um 5º ano completamente on-line, e relata que percebe da parte da turma dificuldades acentuadas de escrita e interpretação textual.

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

Em comum entre as narrativas docentes está a existência de uma “avaliação do sistema”, que condiciona o entendimento de avaliação como prova ao final do bimestre e prescreve como essas verificações de conhecimento devem se estruturar (Por sistema, entende-se aqui referências a secretaria de

educação e gestão escolar). Este fenômeno convive com uma “outra avaliação”, que viria dos esforços docentes na elaboração das provas e se efetivaria também nas observações do cotidiano escolar.

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

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

o anseio de assim o fazer. Nota-se também que essa situação é reforçada por uma ideia do “lugar” em termos de prioridade que as diferentes disciplinas ocupam para as escolas, com o destaque para conhecimentos em matemática e português, mas pouca preocupação com as particularidades do ensino, aprendizagem e avaliação em história. Além disso, o tempo restrito de planejamento diante da carga de conteúdos é mais uma questão recorrente sobre o processo avaliativo – pois a avaliação objetiva torna-se para eles a única possibilidade viável para executar correções rápidas, dado o quantitativo de turmas que precisam atender.

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

V: (...) o senhor tem recordações em relação a abordagens nas disciplinas de educação quanto a avaliação da aprendizagem, se o senhor se remete a leituras, alguma abordagem na parte de avaliação?

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

Logo, tem-se uma situação em que mesmo com uma disciplina de avaliação, esse tópico foi pouco abordado, ao ponto de ser indiferente. A

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

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

Para Profa. C, que relata lembrar-se do referencial teórico de avaliação da aprendizagem tendo por base Jussara Hoffmann e Paulo Freire, a percepção apresentada sobre a prática avaliativa que se executava em sua instituição era como sendo "um momento violento", separado do momento de educação por ser agressivo contra aqueles estudantes dos quais ela reconhecia virem de uma realidade social para quem aquela avaliação generalizante não faria sentido. Sendo assim, procurava adotar outras estratégias, para tornar o momento de avaliação como parte do ensino.

Profa. C: Ah, sim. O que é avaliar... pra mim, avaliar seria uma forma de tentar comprovar... observar se o seu trabalho está sendo efetivo. Tanto uma forma de você ver se os conteúdos que você tentou passar pra os alunos, se foram aprendidos, e também uma forma de você tentar ver se você trabalhou direitinho, se você conseguiu transmitir aquilo, porque você também tá sendo avaliado na hora que você avalia o seu aluno. Eu creio que seria isso, uma forma de observar objetivamente, né, porque eu tento fazer isso cotidianamente, né... mas objetivamente, já que é aquela hora que vai colocar lá no papel, é... tentar observar, extrair daquilo ali... uma coisa que eu acho praticamente impossível né, você conseguir extrair um momento que você leva o menino pra ele... um momento que ele tá lá super tenso...

é um pouquinho violento eu acho esse momento de avaliar, você leva como se fosse uma punição. (...) É... Inclusive eu fujo um pouquinho e desobedeço às vezes, porque eu acho que é um momento de aprendizagem também. (...) Então eu tento explicar uma questão, tento levar o aluno a pensar e chegar a uma conclusão sobre a resposta.

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

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

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

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

--

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

Considerações Finais

Nas entrevistas, foi perceptível que diversas concepções de avaliação, mesmo que soando contraditórias, podem coexistir na prática. Como trabalhado por Hoffmann (p. 42, 1991), ainda que professores e professoras possam apresentar perspectivas de mundo e de educação mais democráticas e procurem refletir isso em sua profissão, frequentemente encontram-se realizando avaliações com as quais até mesmo expressam desconforto, mas não consideram muda-la em decorrência de fatores como desconhecimento de alternativas, pouca familiaridade com atividades não-objetivas, cronograma a cumprir e tempo de planejamento indisponível.

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

Logo, os docentes adotam essa perspectiva flexível em relação à nota em um contexto em que a produção de dados numéricos é mais significativa do que qualquer ação que possa ser tomada a partir deles – bem como considerado

por Gama, ao trabalhar com a incidência de perspectivas neotecnicistas de avaliação da aprendizagem pós-1988. (p.48, 2018) E, ainda que para eles essa nota não comunique aprendizagem, na realidade dos estudantes ela segue sendo definidora de aprovação ou reprovação. O cenário da pandemia destaca também essa prioridade.

A partir desse componente da produção de dados objetivos, nota-se como foi recorrente a adoção de modelos de prova, no caso das três instituições em que os professores e professora trabalham, ainda que todas pertencentes a realidades sociais bastante distintas. Consideramos aqui que há sim uma padronização das experiências de ensino, excludente da diversidade dos estudantes (ESTEBAN, 2012, p. 584), ou mesmo das possibilidades de ensino-aprendizagem. Esse fenômeno de fato não passa pela intencionalidade dos docentes, mas a organização das atividades escolares faz a manutenção de um formato avaliativo que se sobrepõe como única alternativa viável por fatores como a carga de trabalho e quantitativo de alunos. Nesse modelo, para a avaliação “funcionar”, precisa excluir as subjetividades da comunidade escolar, bem como o que é próprio do ensino de História e do nível de ensino fundamental, dado como essas menções são escassas, existem em brechas ou no plano do desejo de avaliar de formas diferentes, se deparando com a impossibilidade de concretizá-lo na prática.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **As Memórias e a História da Educação: Aproximações teórico-metodológicas**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 211-243, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

CAIMI, Flávia Eloisa; MISTURA, Letícia. Análise de Conteúdo e Análise de Discurso na pesquisa em ensino de História. pp. 153 - 167. in.: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.) **Ensino de História e suas Práticas de Pesquisa**. 2ª ed. [e-book]. São Leopoldo: Oikos, 2021.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano**. 23ª Reunião Anual da ANPEd, 2000. Disponível em: <
<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/avaliar-ato-tecido-pelas-impresoes-do-cotidiano>>.

_____. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar**. Revista Brasileira de Educação. v. 17, nº 51. 2012.

FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Coleção Estudos Foucaultianos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GAMA, Zacarias Jaegger. **Teorias de avaliação da aprendizagem**. 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2018.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre, Mediação, 1991.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?**. Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998. p. 71-80.

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

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Avaliação da aprendizagem no Ensino de História: entre "silêncios de" e "desafios para" um campo de pesquisa**. CLIO: Revista de Pesquisa Histórica - CLIO. Recife, 2020a.

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

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

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

APÊNDICES

Apêndice A: Roteiro de Entrevista

(Ênfase em: Concepções, Experiências, Especificidades, Interpretações, Fundamentos subjetivos, fundamentos teóricos, Procedimentos, Instrumentos.)

Experiência enquanto aluno – memória avaliativa e que relação se constrói com avaliação.

- Como foi a sua experiência como aluno(a), na escola? Como era sua relação com as avaliações?
- Você sente que muita coisa mudou sobre as formas de avaliar, comparado com sua experiência enquanto estudante?
- Você consideraria que sua forma de avaliar se parece com a forma como você foi avaliado, enquanto estudante?

Experiência enquanto Docente – Definição de avaliação e como se fundamenta a prática.

- Na graduação, você se recorda de alguma abordagem específica sobre Avaliação de Aprendizagem nas disciplinas de Educação? – [Você sente que a presença/ou falta dessa leitura(ou “dessa fundamentação”) faz alguma diferença no exercício da docência?]
- [Para você, o que é avaliar? E qual a função de se avaliar, em história?]
- [Como é a sua relação com o processo de avaliação? Você teria experiências a compartilhar de situações sobre como você avalia os estudantes?]
- [Em que momentos se avalia? – se ao longo do processo de ensinar-aprender, ou se apenas ao final do bimestre...]
- [Pergunta caso professor/a atue em diferentes níveis de educação – A faixa etária dos estudantes tem alguma relação com a forma de se avaliar?]
- [Que instrumentos e métodos você utiliza com mais frequência para avaliar as turmas do Ensino Fundamental? – Como esse instrumento contribui para a função da avaliação na escola?]
- [Existe uma preferência por esse instrumento? Por quê?]
- Para você, que objetivo a avaliação tem tido na escola? – Você acha que ela deveria ter outra função?

- Correlacionar – o que o professor apresentou como “função” de avaliar e o instrumento e/ou métodos – como esse instrumento atende a essa função? Como ele é interpretado, e que ação é feita pelo professor?
- Dado que “prova”, “teste”, “pesquisa” são instrumentos – o que se faz com os resultados obtidos por esses meios? Há alguma tomada de ação, de acordo com o que foi constatado? [Esses resultados são aproveitados? Como?]
- Você considera que as formas de avaliar são influenciadas por fatores além dos muros da escola? – Por políticas públicas em educação, pelo contexto das crianças e adolescentes com quem se trabalha?
- Você acredita que algo deveria mudar sobre a forma como se avalia em História? Se sim, o que poderia mudar, de acordo com sua experiência?

Apêndice B: Questionário de informações gerais sobre os participantes.

Formulário para participantes da pesquisa de TCC: "O QUE É FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)? REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM NO COTIDIANO ESCOLAR."

O Formulário a seguir é direcionado para professores de História atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental que se voluntariaram em participar da pesquisa do projeto de conclusão de curso com a temática de Avaliação da Aprendizagem em História. A pesquisa busca compreender as concepções de "avaliação" dos professores de história, propondo uma conversa sobre suas experiências, enquanto alunos e depois como professores, com essa parte do processo de ensino-aprendizagem.

E-mail*: _____

Nome

Completo*: _____

Idade*: _____

Em qual rede de ensino você atua?*

Estadual () Municipal () Federal () Privada ()

Em que período você cursou a licenciatura em História? (exemplo: "entre 2010-2015")*

Há quanto tempo você atua como professor(a)?

Com quais turmas do Ensino Fundamental você têm trabalhado?*

Em que região você atua? (Estado/Cidade)*

Você se recorda de terem sido trabalhadas leituras em avaliação de aprendizagem durante sua formação como professor?*

Sim () Não ()

Caso tenha respondido "sim" à questão anterior - recorda-se de quais autores ou teorias de avaliação foram trabalhadas?

Após a sua formação inicial, em formação continuada ou por disposição pessoal, você já realizou leituras em avaliação da aprendizagem?*

De quais procedimentos e/ou instrumentos você se utiliza para avaliar?*

Para você, qual a função da avaliação de aprendizagem no Ensino de História?*

Como você descreveria sua relação com o processo de avaliação da aprendizagem?*

De que forma ocorrem as avaliações de aprendizagem na instituição em que você trabalha (bimestrais, por mediação, etc.)? Há acordos entre professores e gestão escolar sobre como serão realizadas as avaliações?*

Acaso você leciona com outras turmas de faixas etárias diferentes - há alguma particularidade que se procure observar ou método que se aplique ao avaliar estudantes do ensino fundamental?*

Apêndice C: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa O QUE É FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)? Reflexões sobre Avaliação de Aprendizagem no cotidiano escolar, que está sob a responsabilidade do (a) pesquisador (a) Vívian Barros Umbelino, residente em _____ – tel. ____ e e-mail para contato: _____. (inclusive ligações a cobrar). Está sob a orientação de: Juliana Alves de Andrade, Telefone: _____, e-mail _____.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável.

Você estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- **Descrição da pesquisa:** Na educação básica, a avaliação da aprendizagem possui um lugar de destaque por acompanhar o desempenho dos estudantes, sendo seus resultados definidores do sucesso ou fracasso escolar. Considerando isso, temos por objetivo investigar o processo de avaliação da aprendizagem em História nas escolas. Analisaremos as narrativas de docentes que atuam no Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em Pernambuco, refletindo sobre suas práticas através de entrevistas, de acordo com a metodologia de História Oral, e relacionando as narrativas com os instrumentos avaliativos, regimentos e projetos político-pedagógicos das instituições dos entrevistados.
- **Esclarecimento do período de participação do voluntário na pesquisa, início, término e número de visitas para a pesquisa.** A pesquisa está sendo realizada no período entre setembro e dezembro de 2021, como parte de um Trabalho de Conclusão de Curso com a etapa de realização de entrevistas se dando no mês de novembro. Pretendemos realizar um encontro à distância individual com cada voluntário, através da plataforma Google Meet, com gravação da entrevista concedida para fins de transcrição e análise.
- **RISCOS diretos para o voluntário:** Como a entrevista será realizada através de plataforma digital (Google Meet), haverá gravação da chamada com imagens e áudio da entrevista concedida. Entretanto, apenas a transcrição e trechos fichados de acordo com os objetivos da pesquisa serão utilizados e divulgados na apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso e/ou publicação em revista acadêmica, sem exposição de sua imagem ou nome, assegurando o respeito a anonimidade do participante voluntário.
- **BENEFÍCIOS diretos e indiretos para os voluntários:** Propomos a entrevista como um momento de reflexão conjunta entre pesquisador e docente a respeito das práticas avaliativas na área de História nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo possível promover mudanças no exercício avaliativo ou no entendimento teórico que modifiquem e aprimorem o olhar sobre possibilidades diferentes de avaliação, quer seja a nível individual ou institucional.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações de entrevistas, digitalização de documentos escolares), ficarão armazenados em computador

pessoal, sob a responsabilidade de Juliana Alves de Andrade (pesquisador Orientador), no endereço _____, pelo período mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extra-judicial. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação), assim como será oferecida assistência integral, imediata e gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes desta pesquisa.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFRPE no endereço: Rua Manoel de Medeiros, S/N Dois Irmãos – CEP: 52171-900 Telefone: (81) 3320.6638 / e-mail: cep@ufrpe.br (1º andar do Prédio Central da Reitoria da UFRPE, ao lado da Secretaria Geral dos Conselhos Superiores). Site: www.cep.ufrpe.br .

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado pela pessoa por mim designada, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo O QUE É FUNDAMENTAL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS (6º AO 9º ANO)? Reflexões sobre Avaliação de Aprendizagem no cotidiano escolar, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____

Impressã
o

Assinatura do participante/responsável legal

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome:	Nome:
Assinatura:	Assinatura:

--	--

ANEXOS

Anexo 1: Prova aplicada por Prof. A:

COLÉGIO MUNICIPAL _____

ALUNO(A): _____ TURMA: 9ºC

PROF.: _____ DISCIPLINA: HISTÓRIA

VERIFICAÇÃO DE CONHECIMENTO DE HISTÓRIA – II UNIDADE

1. A comunidade de Canudos, formada na década final do século XIX, contestava a distribuição de terras no sertão nordestino e buscava, com a formação do arraial, tirar parte da população sertaneja da situação de miséria e abandono em que se encontrava. À frente da comunidade havia um líder religioso conhecido como:

- a) monge José Maria
- b) Padre Cícero
- c) João Cândido
- d) Antônio Conselheiro
- e) Antônio Milagreiro.

2. A imagem representa as manifestações nas ruas da cidade do Rio de Janeiro, na primeira década do século XX, que integraram a Revolta da Vacina. Considerando o contexto político-social da época, essa revolta revela:



- a) a comemoração da população com os benefícios de uma modernização urbana autoritária.
- b) a aceitação da população pobre sobre a necessidade de vacinação para a erradicação das epidemias.
- c) a reação da população contra a vacinação obrigatória e as medidas de higienização da cidade do Rio de Janeiro.
- d) o planejamento do governo republicano para construir postos de saúde nas favelas.

e) o apoio ao governo republicano à população mais pobre.

3. A respeito da Revolta da Chibata ocorrida em 1910, **selecione a alternativa FALSA**:

- a) Um dos líderes do movimento, João Cândido, era conhecido como Almirante Negro.
- b) A Revolta da Chibata teve aprovação do alto escalão da Marinha e do Exército também.
- c) A revolta aconteceu quando os marujos tomaram quatro embarcações que estavam estacionadas na Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro.
- d) A resposta do governo foi repressiva, e os envolvidos na revolta foram presos, sendo alguns torturados e expulsos da corporação.
- e) Além da insatisfação com as chibatadas, a revolta manifestou a insatisfação com o racismo presente na Marinha e as desigualdades da sociedade.



4. Em 1932, o poder de Getúlio Vargas foi desafiado por opositores no que ficou conhecido como Revolução Constitucionalista de 1932, cuja imagem ao lado corresponde à um cartaz de recrutamento dos cidadãos de um estado para lutar contra o governo varguista. Esse acontecimento se passou em qual estado brasileiro?

- a) Paraíba
- b) Rio de Janeiro
- c) Minas Gerais
- d) Rio Grande do Sul
- e) São Paulo

5. Sobre as características da Aliança Nacional Libertadora é **correto** afirmar que:

- a) Seu principal líder era o jornalista Plínio Salgado.
- b) Seu lema era a tríade "Deus, Pátria e Família"
- c) Culto a um líder e um partido único.
- d) Tinha apoio dos empresários e das Forças Armadas.
- e) Defendia a reforma agrária e a instauração de um governo popular.

6. Sobre as características da Ação Integralista no Brasil, na década de 1930, é **correto** afirmar que:

- a) foi uma cópia fiel do comunismo soviético.
- b) foi um movimento que não tinha líderes.
- c) tinha como principal objetivo defender o sindicato e os políticos de esquerda.
- d) Tinha apoio de membros da elite e da classe média.
- e) Defendia a reforma agrária e a instauração de um governo popular.

7. Assinale a alternativa **CORRETA**. Que função teve o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) no governo do Estado Novo?

- a) criminalizar aqueles que apoiavam o nazismo, o fascismo e os países totalitários da Europa.
- b) colocar o presidente Vargas contra os artistas brasileiros daquela época.
- c) construir estratégias de propaganda para enfraquecer o governo ditatorial.
- d) difundir e fortalecer a imagem de Getúlio Vargas, como líder popular e carismático.
- e) garantir espaço nos meios de comunicação para os jornalistas criticarem Vargas.

8. Assinale a alternativa **ERRADA** que não corresponde à uma das causas da Primeira Guerra Mundial:

- a) Rivalidades Imperialistas
- b) Revanchismo Francês
- c) Nacionalismos
- d) Alianças Militares: Trílice Aliança e Trílice Entente
- e) Acordos para a Paz

9. Dos fenômenos abaixo citados, assinale aquele que é considerado como o causador da Primeira Guerra Mundial.

- a) O assassinato da família imperial russa.
- b) O fim do colonialismo africano.
- c) A emancipação dos povos árabes.
- d) O descumprimento do Tratado de Versalhes por parte da Alemanha.
- e) O assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando, herdeiro do trono austríaco.

10. Quanto às imposições militares que o Tratado de Versalhes realizou sobre a Alemanha, selecione a alternativa **INCORRETA**.

- a) Alemanha ficou proibida de ter marinha de guerra.
- b) Alemanha ficou proibida de ter aviação de guerra.
- c) A Alemanha manteve suas instalações militares na Renânia em troca de devolver a Alsácia-Lorena.
- d) A Alemanha ficou limitada ao máximo de 100 mil soldados.
- e) A Alemanha foi proibida de ter tanques de guerra e artilharia pesada.

Anexo 2: Prova aplicada por Prof. B:

AV2 de História – 7º Ano – II Unidade – MANHÃ

01. Valor da questão: (0,5)

O sistema feudal se estabeleceu ao longo da Idade Média e se firmou por toda a Europa, com maior força no norte da França e na Alemanha atuais.

Identifique duas características do feudalismo.

02. Valor da questão: (0,5)

Leia o trecho a seguir.

A burguesia mercantil e a elite política e social investiam regularmente em obras de arte como símbolo de distinção social, poder político, fé e ostentação. Como eram chamados os financiadores de artistas durante o Renascimento Cultural?

03. Valor da questão: (0,5)



As esculturas renascentistas acompanharam muitos aspectos das pinturas, influenciadas pela matemática, pelo humanismo e pelo individualismo.

Observe a obra ao lado, Pietá, de Michelangelo, e aponte duas características renascentistas presentes na escultura.

04. Valor da questão: (0,5)

Reforma Protestante é o nome dado ao movimento reformista que surgiu no cristianismo no século XVI. Esse movimento iniciou-se a partir de Martinho Lutero.

Aponte duas críticas feitas por Lutero à Igreja Católica.

05. Valor da questão: (0,5)

Durante a Baixa Idade Média, várias regiões da Europa iniciaram seu processo de centralização política.

Por que a burguesia precisava da centralização política?

- a) para que houvesse o fortalecimento do poder da nobreza e enfraquecimento do poder real.
- b) para que a burguesia pudesse se libertar do controle da nobreza e expandir seus negócios mais facilmente.
- c) para que a Igreja Católica pudesse ampliar seus poderes, e assim, apoiar os negócios da burguesia.
- d) para garantir que cada feudo funcionasse seguindo regras próprias, estabelecidas pelos senhores.
- e) para garantir que fossem abolidas as obrigações servis dentro dos feudos.

06. Valor da questão: (1,0)

O surgimento das monarquias portuguesa e espanhola se deu no contexto da Guerra de Reconquista. Qual o objetivo desse conflito?

07. Valor da questão: (1,0)

Os monarcas, que dirigiram os Estados Modernos europeus, escolheram como regime de governo o absolutismo, que de modo geral, conferia plenos poderes ao rei.

Cite dois exemplos que demonstrem esse poder real.

08. Valor da questão: (0,5)

Entre as teorias relacionadas ao absolutismo, talvez a do Direito Divino seja a mais antiga e conhecida. A justificativa era muito simples: Deus está no controle de todas as coisas na Terra, inclusive da política.

O principal defensor dessa teoria foi:

- a) Nicolau Maquiavel.
- b) Thomas Morus.
- c) Jacques Bossuet.
- d) Thomas Hobbes.
- e) Adam Smith.

09. Valor da questão: (0,5)

Leia a reportagem a seguir:

No mês, as **exportações** totais do país somaram 26,481 bilhões de dólares, um salto de 50,5% sobre abril do ano passado na comparação pela média diária, e superando o recorde anterior, de agosto de 2011 (26,076 bilhões de dólares), informou o Ministério da Economia nesta segunda-feira.

As **exportações** de soja aumentaram 43% no período e responderam por 27% das vendas totais do país ao exterior em abril. Os fortes embarques do grão em março e abril ocorreram após um atraso da safra recorde, que reduziu a exportação brasileira no início da temporada e preocupou o mercado global. O Brasil é o maior exportador mundial de soja.

A reportagem acima apresenta qual característica do mercantilismo?

- a) Balança comercial favorável.
- b) Metalismo.
- c) Pacto Colonial.
- d) Intervencionismo Estatal.
- e) Liberalismo Econômico.

10. Valor da questão: (1,0)

Ao longo do tempo, os governantes metropolitanos foram impondo restrições ao livre comércio praticado nas colônias, passando a impor a obrigatoriedade do chamado pacto colonial.

Explique o funcionamento desse sistema.

11. Valor da questão: (0,5)

Na Expansão Marítima Europeia, o pioneirismo português pode ser explicado como resultado de diversos fatores.

Entre eles, pode-se destacar os seguintes:

- a) localização geográfica e estabelecimento de relações comerciais via Mediterrâneo com o Oriente.
- b) descoberta das rotas mediterrânicas para o Oriente e concorrência com as cidades italianas.
- c) cobiça da burguesia mercantil e liberalismo da Coroa.
- d) centralização política e a excelente localização geográfica.

e) liberalismo econômico e a descentralização política.

12. Valor da questão: (1,0)

Por que o Oceano Atlântico, no período das Grandes Navegações, era chamado de Mar Tenebroso?

13. Valor da questão: (0,5)

Chamamos de Périplo Africano:

- a) o projeto de navegação desenvolvido por Cristóvão Colombo para chegar às Índias.
- b) as viagens realizadas por Dom Henrique à África.
- c) as expedições organizadas por Jacques Cartier com o objetivo de chegar ao Canadá.
- d) o contorno da África feito pelos portugueses até chegarem à Índia.
- e) Nenhuma das alternativas está correta.

14. Valor da questão: (0,5)

Tratado assinado entre Portugal e Espanha com o objetivo de dividir as terras recém-descobertas e evitar uma guerra entre as duas nações. O tratado pretendia resolver as disputas entre as duas nações, iniciadas após a descobertas das terras pela expedição de Cristóvão Colombo.

Estamos falando do:

15. Valor da questão: (1,0)

A Inglaterra, a França e a Holanda nunca reconheceram o Tratado de Tordesilhas. Por quê?

Anexo 3:

REGRAS DA REVISTA - PERSPECTIVAS E DIÁLOGOS: REVISTA DE HISTÓRIA SOCIAL E PRÁTICAS DE ENSINO

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

- Todos os autores devem estar individualmente cadastrados na plataforma da Revista. Os seguintes metadados devem ser inseridos: nome completo, e-mail, país, ORCID, afiliação institucional e um breve currículo (autores brasileiros podem utilizar o mesmo resumo do *Lattes*).
- Quanto à titulação, os autores devem se enquadrar em uma das categorias: mestres e/ou doutores; alunos vinculados a programas *stricto sensu*; alunos vinculados a programas *lato sensu* e graduados exclusivamente em coautoria com o orientador (mestre ou doutor). Em caso de coautoria, pelo menos um autor deve ter mestrado e/ou doutorado.
- A submissão deve ser inédita e original e não estar sob avaliação em outro meio de publicação. Pode ser feita em português, inglês, francês e italiano, sempre obedecendo ao foco e escopo da Revista, inclusive em suas áreas de interesse.
- Os autores devem estar vigilantes a qualquer tipo de plágio, inclusive o autoplágio. O conteúdo do texto e as ideias a ele veiculadas são de inteira responsabilidade do autor.
- O ineditismo da submissão será analisado a partir de uma ferramenta antiplágio (*CopySpider*).
- os autores devem suprimir qualquer referência explícita aos seus nomes e aos seus trabalhos no corpo do texto submetido à publicação, guardando absoluto sigilo de

autoria, preservando a lisura do processo de avaliação duplo-cega. Os dados do autor e coautores compõem os metadados, que devem ser preenchidos cuidadosamente no ato da submissão.

- Se a submissão envolver seres humanos, os autores devem encaminhar à Revista parecer de aprovação do Comitê de Ética.
- A Revista define o interstício de um ano para publicação de artigo de um mesmo autor, excetuando se sua condição for a de coautor.
- O suporte de gerenciamento utilizado pela Revista é o Open Journal System, por onde todo processo de submissão, avaliação e editoração é efetivado, portanto, não são aceitos textos via e-mail.
- O arquivo da submissão está em formato Microsoft Word, OpenOffice ou RTF.
- URLs para as referências foram informadas quando possível.
- O texto está em espaço simples; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento na forma de anexos.
- O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em **Diretrizes para Autores**.

DIRETRIZES PARA AUTORES

ORIENTAÇÕES GERAIS

Perspectivas & Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino publica textos científicos, inéditos e originais, em português, espanhol, francês, italiano e inglês nas seguintes modalidades: dossiês temáticos, artigos livres, entrevistas e resenhas.

Dossiês temáticos – O dossiê pode ser organizado pela equipe editorial ou por pesquisadores de outras instituições. Deve conter no mínimo cinco (5) e no máximo quinze (15) artigos; todos em estreita relação com a temática proposta pelo dossiê. É de total responsabilidade do proponente do dossiê organizar e conferir todo o material. Aos Editores está reservado o veto total ou parcial do dossiê, caso ele não obedeça às normas da Revista. Todas as normas devem estar de acordo com as **Diretrizes para autores**. É importante assegurar a diversidade regional

dos autores e incluir, na medida do possível, publicações internacionais. A avaliação dos textos seguirá, como qualquer publicação da Revista, o critério duplo-cego.

Artigo – Pode ser um resultado de pesquisa, uma revisão de literatura ou um relato de experiência didático-pedagógica. Os artigos devem contemplar introdução, metodologia bem definida, discussão e considerações finais. A avaliação do artigo seguirá o critério duplo-cego, como todos os textos submetidos à Revista. Os artigos podem ter até cinco autores, desde que todos atendam a exigência de titulação.

Entrevista – O entrevistado deve ser um pesquisador renomado na área e/ou subáreas de interesse da Revista. A parte inicial do texto deve contemplar uma pequena biografia do entrevistado. A avaliação da entrevista seguirá o critério duplo-cego, como todos os textos submetidos à Revista. A entrevista pode ter até dois autores, desde que ambos atendam às exigências de titulação. Solicita-se contatar os editores antes da submissão.

Resenhas – Apresentação crítica de um livro. Obras nacionais resenhadas devem ter até três anos de publicação e as estrangeiras até cinco anos de publicação. O título da resenha deve ser o mesmo da obra. O autor deve indicar a referência bibliográfica completa da obra resenhada. Exemplo: DUARTE, Adriane da Silva. **Cenas de reconhecimento na poesia grega**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. 311 p. A resenha deve ter até dois autores, ambos obedecendo às exigências de titulação da Revista.

Um autor só poderá submeter um único texto por modalidade/volume e deverá respeitar o interstício de um ano para efetuar nova submissão, exceto na categoria de coautor.

As proposições deverão ter, em relação ao número de páginas, as seguintes extensões:

a) Artigo: entre quinze (15) e vinte (20) páginas, excetuando as referências bibliográficas. Para o artigo de revisão historiográfica, o texto pode conter entre 8 e 15 páginas, incluindo as referências bibliográficas.

b) Entrevista: entre cinco (5) e dez (10) páginas.

c) Resenhas: entre duas (2) e cinco (5) páginas.

Os textos devem estar, do ponto de vista da formatação e normas de citações/ABNT, rigorosamente de acordo com as **Diretrizes para autores**.

FORMATAÇÃO GERAL DO TEXTO

Elementos gerais: página e apresentação de elementos do texto

O texto deve ser formatado em programa *Word for Windows* ou similar, formato A4, utilizando apenas uma coluna, com as seguintes indicações:

Fonte – Tahoma.

Tamanho da fonte – Tamanhos variados:

a) Título, abertura de seções do texto (tais como Considerações Finais, Referências): tamanho 12.

b) Corpo do texto (texto principal do artigo): tamanho 12.

c) Resumos e citações em destaque: tamanho 11.

d) Nota de rodapé: tamanho 10 (final do texto).

e) Epígrafe: tamanho 11.

Margens: esquerda e direita, 2,5 cm; superior e inferior 3 cm.

Parágrafo: recuado, a 1,25 cm da margem esquerda. **Atenção** para citações em destaque, aquelas acima de três linhas, alocadas em parágrafo próprio, o recuo deve ser de 4 cm da margem esquerda.

Espaçamento entre linhas: 1,5 para o corpo do texto. **Atenção** quanto espaçamento simples para os seguintes elementos e seções: título, autoria, resumo/abstract, tópicos do texto, citações diretas em destaque, texto de rodapé e a seção de Referências.

Negrito e itálico (estilo da fonte) – Prestar atenção ao uso adequado do estilo da fonte ao longo do texto:

a) Uso do negrito: para título do artigo, nome do autor, as palavras Resumo/Palavras-chave/Abstract/Keywords, tópicos do artigo (tais como Considerações finais e Referências), para título de legenda de tabela e/ou ilustração.

b) Uso do itálico: obrigatório ao citar nomes de obras no corpo do texto (*Quincas Borba*), o nome de uma revista (*Politeia*) ou de um jornal (*Folha de São Paulo*). Usar itálico também para a versão em inglês do título do artigo. Para esses elementos, o itálico como estilo da fonte.

Paginação - Não precisa numerar as páginas.

Tópicos/Subdivisões do texto – As palavras (tais como Considerações finais e Referências) devem estar alinhadas à esquerda da margem, sem recuo, em negrito, com fonte 12. Deve-se evitar excesso de subdivisão em seções e subseções; quando for imprescindível o seu uso, adotar até a seção terciária (ex.: 1.1.1; ver NBR 6024/2003). Não deve haver seção ou subseção sem texto.

Título do artigo: deverá vir na margem superior, centralizado, em letras maiúsculas, em negrito. **Atenção** – Abaixo do título, com um espaço (um toque na tecla *enter*), escrever o título em inglês, centralizado, em letras maiúsculas, em itálico. Se o idioma do texto não for o português, o título em português deverá vir abaixo da língua principal.

Autoria: O texto deve ser submetido sem os dados pessoais em seu corpo. Todos os metadados devem ser informados em campo específico no ato da submissão no sistema que gere a Revista - OJS (*Open Journal System*). Caberá aos editores, na formatação final da Revista, inserir à direita, após o título, a autoria com uma nota de referência numérica (final do texto) dispondo as seguintes informações: nome completo, titulação, afiliação institucional, país, e-mail.

Resumo + Palavras-chave: o texto deverá ter resumo em português, com o máximo de 1.800 caracteres (sem espaços). O resumo ficará abaixo do item “Autoria” (clicar na tecla *enter* 3x). Abaixo do resumo (um *enter* de espaço), indicar as Palavras-chave, de três (3) a cinco (5) palavras. Em seguida (um *enter* de espaço), colocar a versão do resumo em inglês:

o *Abstract* e *Keywords*. Quando a submissão estiver em outro idioma, que não o português, o primeiro resumo deverá ser o do idioma do texto e o segundo resumo deverá estar em português.

Orientações gerais acerca das citações

A revista adota o sistema de chamada autor/data (FREIRE, 2018, p. 77), de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), a NBR 10520/2002.

Tipos de citações

Citação indireta: indicação do autor e do ano da publicação (FLORENZANO, 2014). Não há necessidade de colocar o número da página para esse tipo de citação.

Citação direta ou literal: indicação do autor, do ano da publicação e da(s) página(s) de onde foi retirada a citação (VERNANT, 2002, p. 37). As citações de até três linhas devem vir dentro do texto, com aspas duplas e sem itálico. Se a citação exceder três linhas, deve vir em fonte 11, com recuo de quatro centímetros da margem esquerda, com texto justificado.

Citação de citação: indicação do primeiro autor e do ano da publicação, seguido da expressão “apud” e indicação do segundo autor e do ano da publicação, devendo, no caso de citação direta, acrescentar os números das páginas.

As normas de citação dos autores no texto obedecem às Normas Técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto, 2002.

Notas de referência: devem ser apresentadas ao final do texto, ordem numérica, restringindo-se ao estritamente necessário, como um comentário ou um esclarecimento que não seja possível ser incluídos no corpo do texto.

Referências

Listar, em ordem alfabética de sobrenome, as referências bibliográficas usadas no corpo do texto, tais como livros e artigos, dentre outros. Atenção para referenciar o nome do autor como aparece em sua obra. Listar apenas as obras utilizadas no corpo do texto. Conferir se não há

referência a autor que não foi utilizado no decorrer do texto. Seguir às Normas Técnicas da ABNT (NBR 6023/2018, segunda edição).

Livro

XAVIER, Ismail. **Cinema brasileiro moderno**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Capítulo de livro

TENDLER, Sílvio. O cineasta enquanto intelectual. *In*: GOMES, Renato Cordeiro; MARGATO, Izabel (Org.). **O papel do intelectual hoje**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004. p. 173-181.

Artigo publicado em revista

FORTES, Celesto. O corpo negro como tela de inscrição dinâmica nas relações pós-coloniais em Portugal: a Afro como (pre)texto. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 40, p. 229-254, jan./jun. 2013.

Artigo publicado em jornal

NUNES, Márcio. Carybé, o pintor da vida baiana, aos 86. **O Globo**, Rio de Janeiro, 21 out. 1997. Rio, p. 18.

Trabalho acadêmico (tese e dissertação)

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **O lugar da linguagem no ensino de História**: entre a oralidade e a escrita. 2006. 466 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

Trabalho apresentado em evento

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático e formação do professor são incompatíveis? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2001, Brasília. **Congresso brasileiro de qualidade na educação**. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 2002. p. 89-94.

Tabelas e Ilustrações

Tabelas, quadros e gráficos devem ser inseridos no corpo do texto com títulos e legendas de acordo com a ABNT. Deverão aparecer de forma clara e objetiva no corpo do texto, bem contextualizadas, não podem servir meramente como ‘ilustração’. As figuras devem ser evitadas

As tabelas e ilustrações devem ter legenda: título + indicação da fonte. Colocar o título acima da tabela/ilustração e a indicação da fonte abaixo da tabela/ilustração. Deverão ser numeradas de forma sequencial.

É obrigatória a referência a qualquer imagem veiculada ao texto: quadros, tabelas, fotografias, mapas, pinturas, etc. Seguir a ABNT (NBR 6023/2002).

O autor deve apresentar à Revista o termo de autorização (cessão de direitos) de uso de imagens no caso de ilustrações retiradas de outras fontes.

Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino indica aos autores as seguintes normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para suas publicações:

- Referências - Elaboração NBR-6023/2018, 2ª edição;
- Citações em documentos - Apresentação NBR 10520/2002;
- Resumo - Apresentação NBR 6028/2003;

Cadastro no ORCID

A Revista solicita aos autores a inclusão do id do ORCID (código de identificação do pesquisador) nos metadados no momento da submissão.

O identificador ORCID é prático e fácil de obter. Ele evita que pesquisadores homônimos sejam confundidos, dentre outras vantagens. Acesse o endereço <https://orcid.org/register> para se cadastrar gratuitamente.

Declaração de originalidade

Todos os autores devem assinar uma Declaração de originalidade do manuscrito que está submetendo. A **Declaração de originalidade** deve ser baixada, assinada e submetida à Revista.

ARTIGOS

Política padrão de seção

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.