



PROFHISTÓRIA

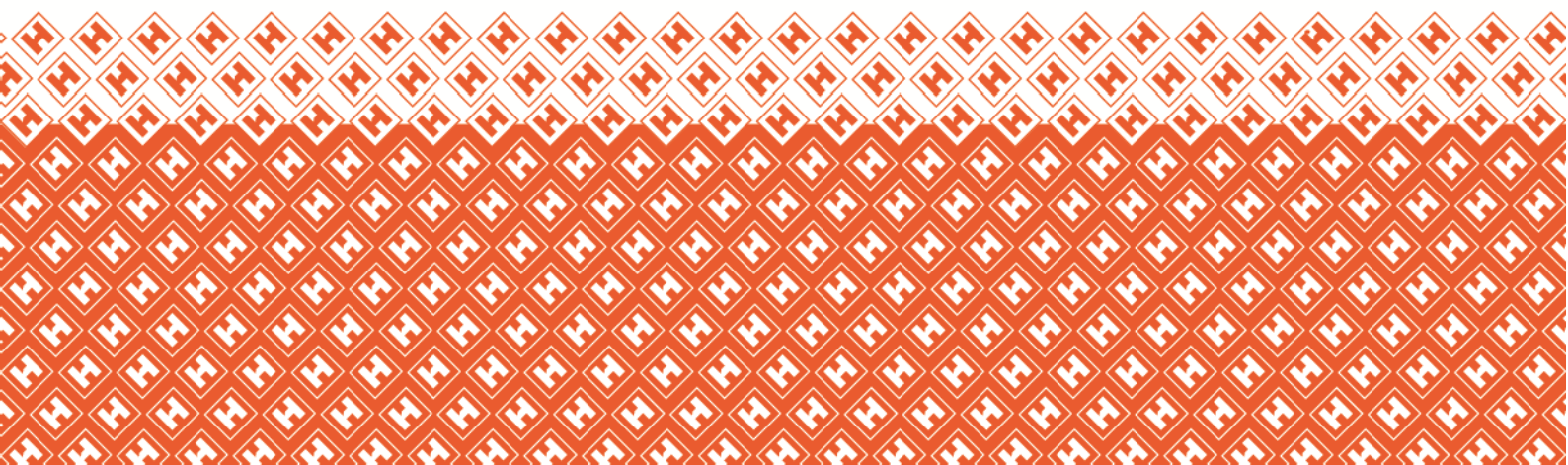
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

CAROLINA BITENCOURT BECKER

PRÁTICAS AVALIATIVAS DE HISTÓRIA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO SEPÉ/RS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/ UFSM

07/2020



Carolina Bitencourt Becker

**PRÁTICAS AVALIATIVAS DE HISTÓRIA E A APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DE SÃO SEPÉ/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional – ProfHistória, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**.

Orientador: Profº Phil Dr. Jorge Luiz da Cunha.

Santa Maria, RS

2020

BECKER, Carolina Bitencourt
PRÁTICAS AVALIATIVAS DE HISTÓRIA E A APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM
ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO SEPÉ/RS / Carolina Bitencourt
BECKER.- 2020.
171 p.; 30 cm

Orientador: Jorge LUIZ DA CUNHA
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
História em Rede Nacional, RS, 2020

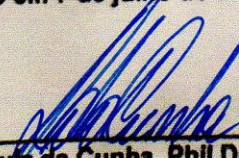
1. Ensino de História 2. Saberes e práticas no espaço
escolar 3. Cotidiano escolar e saberes históricos 4.
Aprendizagem Significativa 5. Avaliação da Aprendizagem
I. LUIZ DA CUNHA, Jorge II. Título.

Carolina Bitencourt Becker

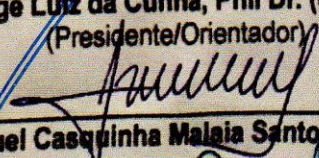
**PRÁTICAS AVALIATIVAS DE HISTÓRIA E A APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM ESCOLAS
MUNICIPAIS DE SÃO SEPÉ/RS**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional – ProffHistória, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**.

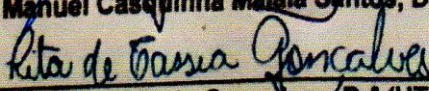
Aprovado em 7 de julho do ano de 2020:



Jorge Luiz da Cunha, Phil Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



João Manuel Casquinha Malaia Santos, Dr. (UFSM)



Rita de Cássia Gonçalves, Drª (UTP)

Santa Maria, RS

2020

A minha família, meu esposo Maicon e a nossa filha Beatriz, por quem busco fazer o melhor e evoluir a cada dia, ensinando a ela o amor e a fé na vida. E com muito carinho, à minha mãe Alcina, minha inspiração e exemplo de luta. Agradeço o amor dedicado que me faz fortalecida até hoje.

AGRADECIMENTOS

A concretização deste trabalho ocorreu, principalmente, pelo auxílio, compreensão e dedicação de várias pessoas. Concluir o Mestrado foi uma vitória pessoal, uma superação. Cheia de medo e insegurança, após quatro anos, retornei para a Universidade e resgatei dentro de mim a minha essência. Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste estudo e, de uma maneira especial, agradeço:

- ao meu orientador Jorge Luiz da Cunha pela oportunidade concedida, pela confiança em mim depositada, e pela pessoa humana e incentivadora, grata pela orientação;

- ao meu esposo Maicon, pelo amor incondicional, a dedicação, o carinho, a compreensão e pela força diária que necessitei em todos os momentos nessa caminhada;

- à minha filha Beatriz, que é minha vida, meu amor infinito, e por quem busco dar passos firmes para que no futuro possa sentir segurança em trilhar os seus caminhos;

- aos meus familiares, mãe Alcina (minha coorientadora anônima rsrs), padrasto José Arizoli, minha irmã Camila, sobrinho Bruno, cunhado Sandro, por todo amor verdadeiro e apoio em todos os momentos, por sempre acreditarem na minha capacidade e sempre me incentivarem a acreditar nos meus sonhos, e por cuidarem da Beatriz com tanto amor, enquanto eu estive ausente;

- aos meus amigos e comadres, que sempre me deram incentivo e por me fazerem acreditar que era possível tentar novamente, em especial a Leticia por fazer algumas leituras do meu trabalho e até orientações;

- à minha sogra Rozelia, por diversas vezes me socorrer e cuidar com tanto carinho da minha filha, para que eu pudesse estudar e meu esposo trabalhar;

- aos meus colegas e professores do Curso de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional – ProfHistória, pelas oportunidades de crescimento, trocas de experiências, risadas e incentivo;

Enfim a todos àqueles que fazem parte da minha vida e que são essenciais para eu ser, a cada dia nessa longa jornada, um ser humano melhor, na busca por um mundo melhor e por uma educação de qualidade, pública e gratuita.

RESUMO

PRÁTICAS AVALIATIVAS DE HISTÓRIA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO SEPÉ/RS

AUTORA: Carolina Bitencourt Becker
ORIENTADOR: Jorge Luiz da Cunha

A presente pesquisa investigou como os professores da disciplina de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental, que atuam nas Escolas Municipais da sede do Município de São Sepé/RS, concebem as práticas avaliativas e a teoria da aprendizagem significativa em suas realidades. Assim, a partir das respostas dos educadores, buscou-se compreender a percepção sobre a avaliação e a aprendizagem significativa, e refletir sobre as dificuldades encontradas pelos docentes ao relacionar esses dois temas. A abordagem metodológica é qualitativa (Flick, 2009) através de entrevista semiestruturada e questionário. A técnica utilizada foi a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). A base teórica fundamentou-se em David Ausubel (1980) e Moreira (1982, 1997, 2012) para trabalhar o conceito de Aprendizagem Significativa. Seffner (2013), Rusen (2010) e a Educação Histórica, e Hoffmann (2001, 2003, 2012, 2014), entre outros. No decorrer desse trabalho evidencia-se, dentre outros fatores, que as dificuldades encontradas para os professores alcançarem aprendizagens significativas com os seus alunos começa pelo desconhecimento dessa teoria cognitiva. Essa expressão acabou sendo usada no meio educacional de forma superficial em que se torna um objetivo a ser alcançado, mas sem a sua análise enquanto conceito. Sobre as avaliações, é necessário que elas estimulem o espírito investigativo e o questionamento, usando principalmente de fontes históricas para análise. Outro problema é a falta de interesse e motivação dos alunos em aprender, além da dificuldade dos educandos em expressarem-se por escrito e oralmente, de forma autoral. O que demonstra que o incentivo ainda tem sido à mecanização da aprendizagem, sendo que os alunos estão acostumados a reproduzir e memorizar respostas. Constatou a necessidade de um planejamento de aula estruturado e os objetivos de aprendizagem claros, para que avaliação não seja um fim em si mesma e a expressão aprendizagem significativa um discurso vazio de sentido.

Palavras-chave: Ensino de História. Saberes e práticas no espaço escolar. Cotidiano escolar e saberes históricos. Aprendizagem Significativa. Avaliação da Aprendizagem.

ABSTRACT

EVALUATING HISTORY PRACTICES AND SIGNIFICANT LEARNING IN THE FINAL YEARS OF FUNDAMENTAL EDUCATION, IN MUNICIPAL SCHOOLS OF SÃO SEPÉ / RS

AUTHOR: Carolina Bitencourt Becker

ADVISOR: Jorge Luiz da Cunha

This research investigated how the teachers of the discipline of History of the Final Years of Elementary Education, who work in the Municipal Schools of the headquarters of the Municipality of São Sepé / RS, conceive the evaluative practices and the theory of learning learning in their realities. Thus, based on the educators' responses, we sought to understand the perception of evaluation and learning approximately, and reflect on the difficulties encountered by teachers when relating these two themes. The methodological approach is qualitative (Flick, 2009) through semi-structured interviews and questionnaires. The technique used for Content Analysis (Bardin, 2016). The theoretical basis was based on David Ausubel (1980) and Moreira (1982, 1997, 2012) to work on the concept of Meaningful Learning. Seffner (2013), Rusen (2010) and Historical Education, and Hoffmann (2001, 2003, 2012, 2014), among others. In the course of this work, it is evident, among other factors, that the difficulties found for teachers to achieve learning related to their students begins with the lack of knowledge of this cognitive theory. This expression ended up being used in the educational environment in a superficial way in which it becomes an objective to be achieved, but without its analysis as a concept. Regarding the evaluations, it is necessary that they stimulate the investigative spirit and the questioning, using mainly historical sources for analysis. Another problem is the lack of interest and motivation of students in learning, in addition to the difficulty of students in expressing themselves in writing and orally, in an authorial way. The demonstration that the incentive has still been mechanized in learning, and students are used to reproducing and memorizing responses. He found the need for structured lesson planning and clear learning objectives, so that assessment is not an end in itself and the expression learning expresses an empty discourse of meaning.

Keywords: History Teaching. Knowledge and practices in the school space. School life and historical knowledge. Meaningful Learning. Learning Assessment.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	09
2 REFERÊNCIAS TEÓRICO-CONCEITUAIS.....	14
2.1 APRENDIZAGEM MECÂNICA.....	14
2.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.....	17
2.2.1 O papel do professor.....	18
2.3 AVALIAÇÃO.....	22
2.4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS.....	31
3 BALANÇO CRÍTICO-BIBLIOGRÁFICO.....	34
3.1 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	34
3.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM HISTÓRIA E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS.....	45
4 METODOLOGIA, CARACTERIZAÇÃO DE FONTES E ANÁLISE DOS OBJETOS DE ESTUDO.....	57
4.1 SUJEITOS DA PESQUISA.....	57
4.2 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE.....	60
4.2.1 Questionário: critérios relevantes para a construção de aprendizagens significativas em História.....	60
4.2.2 Entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo.....	85
4.2.3 Análise da Entrevista.....	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	116
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A - MODELO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	126
APÊNDICE B - MODELOS DA AUTORIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EXECUÇÃO DA PESQUISA E USO DOS DADOS.....	127
APÊNDICE C - MODELO DO QUESTIONÁRIO PREENCHIDO COM AS RESPOSTAS DADAS PELOS PROFESSORES.....	132
APÊNDICE D - QUESTÕES DA ENTREVISTA E ANÁLISE INICIAL DAS RESPOSTAS POR CATEGORIA.....	150

1 INTRODUÇÃO

É necessário que se pense sobre o papel fundamental do professor no processo de ensino-aprendizagem e na função que as avaliações desempenham nesse processo. O educador precisa assumir uma postura libertadora e permitir ao aluno ser autônomo na construção do conhecimento, ocupando a função de mediador. Incentivando a formação de um aluno crítico e reflexivo na prática, e não somente na teoria. Com isso, as avaliações aplicadas precisam ser pensadas como uma continuidade do processo de construção de aprendizagens significativas pelo aluno, e não como uma atividade-fim em que o objetivo principal é atingir uma nota mínima para ser aprovado na disciplina.

Para isso, o professor tem que abandonar a roupagem tradicional, ligada a uma educação bancária, que segundo Paulo Freire (1996) é a prática em que o educador se percebe como a autoridade, o único detentor do conhecimento, esperando dos alunos que acumulem informações e reproduzam a cópia fiel do que ele ensinou em sala de aula.

Nesse contexto, incomoda-me o fato dos alunos, nas avaliações aplicadas em sala de aula, não quererem pensar e construir o seu conhecimento de forma autônoma. Eles procuram respostas prontas no material didático disponível. Ou, quando pesquisam na internet, apenas “copiam e colam”, sem refletir sobre o que estão pesquisando. Para os testes e provas a grande maioria memoriza respostas com o objetivo de alcançar a nota mínima necessária para passar de ano.

Na minha experiência profissional¹, de forma geral, percebo que nas Escolas se aplicam as avaliações obrigatórias, como testes e provas, e não se reflete se de

¹ Minha experiência profissional começou em outubro de 2011, quando fui contratada pela Rede Estadual de Ensino para o município de São Sepé, atuando na disciplina de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental, e História, Sociologia e Filosofia para o Ensino Médio EJA e Curso Normal Magistério. Trabalhei nessa Rede até agosto de 2018. Na Rede Municipal de Ensino de São Sepé, sou professora da disciplina de História Anos Finais, concursada, desde maio de 2012, tendo atuado na Coordenação Pedagógica de 2013 a 2016. Sendo 8 anos de experiência profissional. Atualmente estou Diretora de uma Escola da Rede Municipal.

fato os alunos aprenderam os conteúdos de forma significativa ou se a forma com que avaliamos os nossos alunos constrói uma aprendizagem significativa. O foco é se o aluno atingiu a nota mínima necessária para ser aprovado no trimestre. Uma pesquisa sobre a concepção dos professores em relação às avaliações desenvolvidas em sala de aula, como responsáveis por medir o conhecimento construído pelos alunos, é de extrema relevância, pois esta é uma ferramenta que influencia diretamente a aprendizagem dos nossos alunos.

Inclusive, muitas vezes, marca negativamente a vida escolar do aluno, se esse não consegue atingir a nota esperada na avaliação realizada de forma quantitativa e mecanizada. O que acarreta em distorção idade/ano e evasão escolar, problemas educacionais crescentes atualmente.

Nesse sentido corroboro com as ideias de Vasconcellos (2003), em que avaliar as aprendizagens é um sério problema educacional há muito tempo, e usar a prática classificatória e excludente é motivo de grandes críticas, pois elas levam a um alto índice de reprovação e evasão escolar, junto de uma baixa qualidade na educação, em relação à aquisição do conhecimento ou do estímulo a uma formação mais crítica e ativa do aluno. Por isso, as avaliações precisam estar em pauta para que se busque reverter o quadro de fracasso escolar. Para Vasconcellos (2005), a discussão sobre avaliação não deve ser feita isolada do projeto político-pedagógico e deve estar inserido em um projeto social mais amplo.

De acordo com Jussara Hoffman (2012), na Avaliação Mediadora, o erro é visto como parte do processo de construção do conhecimento e não como algo passível de punição, o papel do professor diante da avaliação não seria reprovar o aluno, e sim diagnosticar as falhas, inclusive a dele nesse processo. Nesta visão o professor é o mediador, e a ele cabe à tarefa de criar situações desafiadoras que estimulem o aluno à investigação e considere a realidade sociocultural de seus alunos. E, traçar, através do diálogo e da aproximação do professor com o seu aluno, estratégias de recuperação das aprendizagens que não foram construídas satisfatoriamente, e não gerando exclusão do aluno pela classificação numérica.

Tenho refletido que esta questão está relacionada à forma como o professor compreende a avaliação em sala de aula e sua relação com a efetivação de uma aprendizagem significativa. Dessa forma, busco responder minhas inquietudes em relação ao meu fazer pedagógico. Diariamente me questiono se os meus alunos aprendem os conteúdos de História de forma significativa, e qual o meu papel frente a esta questão. Quero melhorar a minha prática profissional, tentando formar realmente cidadãos críticos e reflexivos, e não copistas e que memorizem conteúdos, sem dar sentido ao que aprenderam.

Esta pesquisa surgiu para buscar compreender: como os docentes concebem e vivenciam as práticas avaliativas e a aprendizagem significativa, no Ensino de História, nas Escolas Municipais da Sede do município de São Sepé/RS²? Dessa forma, a partir das respostas dadas pelos professores na entrevista e no questionário aplicado, a proposta é estabelecer uma análise que permita compreender a percepção dos educadores em relação à avaliação e se estas são pensadas buscando a aprendizagem significativa pelo aluno, refletindo sobre as dificuldades encontradas por esses docentes.

Os objetivos específicos são: investigar a concepção dos professores que atuam em São Sepé sobre as práticas avaliativas e a aprendizagem significativa, relacionando-os, problematizando as principais dificuldades apontadas pelos educadores sobre o tema avaliação e aprendizagem significativa no Ensino de História e propor linhas de reflexão/ação para as dificuldades encontradas nas práticas pedagógicas dos docentes pesquisados.

A abordagem metodológica é qualitativa (Flick, 2009) através de entrevistas e questionários, a fim de compreender como os educadores percebem o seu papel frente à construção de aprendizagens significativas e a relação com as avaliações

² São Sepé é um município do Estado do Rio Grande do Sul, localizado na região central do Estado, há 265 quilômetros de Porto Alegre. Tem cerca de 24 mil habitantes e a economia voltada para atividades agropastoris, com forte produção de grãos como arroz e soja, dentre outras culturas. Na área da Educação, São Sepé tem 18 Escolas, de acordo com o IBGE 2018. Dessas, 12 são da Rede Municipal de Ensino, sendo que 7 atendem os Anos Finais do Ensino Fundamental, 3 na zona rural e 4 na zona urbana. Fonte: <<http://www.saosepe.rs.gov.br/o-municipio/>> e <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-sepe/panorama>> Acesso em: 22 jun. 2020

que eles desenvolvem, na construção contínua do processo de ensino-aprendizagem. A técnica utilizada para este estudo é a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016). Usarei como referenciais teórico-conceituais, prioritariamente, os trabalhos desenvolvidos a partir da teoria da Aprendizagem Significativa, de David Ausubel.

A pesquisa é realizada com os professores da disciplina de História dos Anos Finais que atuam nas Escolas Municipais da Sede do Município de São Sepé/RS (sede), no ano de 2019. São 4 professores que atuam nas 4 Escolas da Sede: Escola Municipal de Ensino Fundamental Clemenciano Barnasque, Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Théo, Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio Branco e Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria José Valmarath.

Após a defesa e aprovação desta dissertação, pretende-se preparar um e-book e divulgá-lo virtualmente, através das redes sociais da Secretaria Municipal de Ensino e nos e-mails particulares dos participantes desta pesquisa e aos demais colegas da área, a fim de tornar mais ampla a reflexão e o debate sobre a temática pesquisada. Bem como, organizar um Seminário de Ensino de História no Município, proporcionando o diálogo dos docentes que pesquisam e trabalham na Universidade Federal de Santa Maria e atuam no curso do ProfHistória, com os professores que estão em sala de aula no Ensino Fundamental e Médio. Essa aproximação é fundamental para qualificar as atividades de pesquisa no meio acadêmico e a prática de Ensino de História em sala de aula. Através da troca de experiências, conversar sobre os desafios da prática pedagógica, sendo o foco questões como: teorias da aprendizagem, métodos e técnicas, planejamento de aula e avaliação da aprendizagem. Deste modo, pretende-se estar contribuindo para a melhoria do ensino de História nas escolas da Rede Municipal de São Sepé, e incentivar os demais professores a se apropriarem dessas discussões.

Esta dissertação foi desenvolvida no Programa de pós-graduação, Mestrado Profissional em Ensino de História, o ProfHistória, e está inserida na Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar *“que desenvolve pesquisas sobre o processo de ensino e aprendizagem da história, considerando as especificidades*

dos saberes e práticas mobilizados na escola.”³ Este curso busca a formação continuada dos professores de História, qualificando os profissionais e contribuindo para melhorar a qualidade do ensino.

Pensando a Avaliação e Aprendizagem Significativa no Ensino de História, estruturei os capítulos da seguinte forma: após a introdução, o segundo capítulo, traz os referenciais teóricos escolhidos que embasam o nosso estudo nos temas Avaliação e Aprendizagem Significativa e o papel do professor dentro deste conceito, relacionando a aprendizagem significativa com a aprendizagem mecânica e o papel das práticas avaliativas na construção de uma aprendizagem significativa. A terceira parte da pesquisa apresenta uma Revisão Bibliográfica sobre a Aprendizagem Significativa e as avaliações no Ensino de História.

No capítulo quatro explico a metodologia utilizada na pesquisa, como foram construídas as categorias de análise utilizadas na entrevista e a estruturação do questionário. Na sequência realizo a interpretação dos dados dos questionários com reflexões a partir da revisão bibliográfica e referenciais teóricos, e trago as entrevistas com a sua análise dialogando com os autores utilizados na revisão bibliográfica e referencial teórico, relacionando os critérios do questionário e refletindo possíveis caminhos para se pensar as principais dificuldades encontradas pelos educadores participantes. Principalmente nas questões metodológicas articuladas com os critérios de aprendizagem para se atingir uma aprendizagem significativa no Ensino de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental. E, por fim, as considerações finais.

O debate sobre a avaliação da aprendizagem na Educação já é existente e bastante amplo. Porém, pensar avaliação na disciplina de História e a construção de aprendizagens significativas, tem sido um campo ainda em expansão e de extrema importância, e deve ser um debate contínuo. Os professores precisam conhecer as especificidades da sua área e manter-se em constante formação, refletindo sobre a

³ Ver mais em: <https://profhistoria.ufrj.br/sobre_curso> Acesso em: 24 set. 2018.

sua prática pedagógica e as teorias existentes, a fim de que o ensino e a aprendizagem sejam um processo de qualidade.

2 REFERÊNCIAS TEÓRICO-CONCEITUAIS

2.1 APRENDIZAGEM MECÂNICA

Para David Paul Ausubel⁴ (1980) quando a aprendizagem é arbitrária ela se resume a uma memorização, o que ele chama de aprendizagem mecânica, a qual pode ser útil em certos casos. Contudo, o aluno tende rapidamente a esquecer, pois não relacionou o que aprendeu com o que já sabia, daí a arbitrariedade, e também, por não ter aprendido o conceito em sua substância, só sabe reproduzi-lo da forma que memorizou. Dessa forma não é capaz de aplicar aquele saber em outros contextos,

[...] a aprendizagem significativa não é aquela que o aprendiz nunca esquece. [...] Portanto, diferentemente da aprendizagem mecânica, na qual o esquecimento é rápido e praticamente total, na aprendizagem significativa o esquecimento é residual, ou seja, o conhecimento esquecido está “dentro” do subsunçor. Quando não usamos um conhecimento por muito tempo, se a aprendizagem foi significativa temos a sensação (boa, tranquilizante) de que, se necessário, podemos reaprender esse conhecimento sem grandes dificuldades, em um tempo relativamente curto. [...] No início, a vantagem

⁴ David Ausubel (1918-2008), pesquisador norte-americano, Médico Psiquiatra, especialista em Psicologia Educacional. Na avaliação de Marco Antonio Moreira, professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), os conceitos do norte-americano são compatíveis com outras teorias do século 20, como a do desenvolvimento cognitivo, de Jean Piaget e a sociointeracionista, de Lev Vygotsky. Um dos aspectos mais importantes da vasta obra de David Ausubel foi a sua preocupação em construir uma teoria de ensino que pudesse ajudar os professores no seu desempenho em sala de aula.

da aprendizagem significativa sobre a mecânica é a compreensão, o significado, a capacidade de transferência a situações novas. Mais tarde, a vantagem está na maior retenção e na possibilidade de reaprendizagem em muito menos tempo do que a aprendizagem original. (MOREIRA, 2012, p. 17).

Para estes autores, as Escolas ainda preparam mais os alunos para memorizar do que para pensar. Porém, o papel do aluno deve ser o de protagonista da sua aprendizagem, interpretando e avaliando a construção do seu conhecimento.

Na teoria os meios educacionais almejam a aprendizagem significativa, mas na prática:

[...] a aprendizagem que mais ocorre na escola é outra: a *aprendizagem mecânica*, aquela praticamente sem significado, puramente memorística, que serve para as provas e é esquecida, apagada, logo após. Em linguagem coloquial, a aprendizagem mecânica é a conhecida *decoreba*, tão utilizada pelos alunos e tão incentivada na escola. (MOREIRA, 2012, p. 12).

A escola deve almejar a aprendizagem significativa, mas isso não pressupõe que a mecânica tenha de ser desconsiderada. De acordo com o pesquisador Ausubel, essas duas formas de conhecer não são antagônicas. Ambas fazem parte de um processo contínuo. (MOREIRA, 1997). Há ocasiões em que é preciso memorizar algumas informações que são armazenadas de forma aleatória, sem se relacionar com outras ideias existentes. A passagem da aprendizagem mecânica para a significativa não é automática. “É uma ilusão pensar que o aluno pode inicialmente aprender de forma mecânica, pois ao final do processo a aprendizagem acabará sendo significativa”. Isto pode ou não ocorrer, e vai depender dos subsunçores e da predisposição do aluno em aprender, além de materiais de aprendizagens potencialmente significativos e da mediação do professor. (MOREIRA, 2012, p. 12-13).

No entanto, o processo de aprendizagem não pode parar aí. Outras situações de ensino, assim como a interação com os demais alunos, devem contribuir para

que novas relações aconteçam, para que cada um avance e construa seu conhecimento.

Para Fernandes (2011), trazendo essa reflexão ao tema da avaliação, se o objetivo for deixar de priorizar a aprendizagem mecânica, as práticas avaliativas também precisam mudar. Quando a aprendizagem é significativa, os alunos conseguem colocar em jogo seus conhecimentos e abordar o mesmo tema em situações diferentes. Por isso Moreira (2012) nos leva a refletir que devemos diversificar as estratégias e os instrumentos usados para facilitar uma aprendizagem significativa, mas alerta que dependendo de como for usado na sala de aula pode não promover a aprendizagem esperada:

Qualquer estratégia, instrumento, técnica ou método de ensino usado dentro de um enfoque comportamentalista do tipo certo ou errado, sim ou não, promoverá a aprendizagem mecânica. Qualquer estratégia que implicar “copiar, memorizar e reproduzir” estimulará a aprendizagem mecânica. (MOREIRA, 2012, p. 23).

A discussão sobre o uso de novas metodologias e as tecnologias em sala de aula é importante, mas o que fará a diferença é a mudança de postura do professor e da Escola. Assim como agregar a reflexão sobre as novas maneiras de avaliar a aprendizagem dos alunos. (MOREIRA, 2012, p.23).

Porém, a escola continua incentivando a aprendizagem mecânica e o modelo tradicional em que,

[...] o professor expõe (no quadro-de-giz ou com *slides Power Point*), o aluno copia (ou recebe eletronicamente os *slides*), memoriza nas vésperas das provas, nela reproduz conhecimentos memorizados sem significado, ou os aplica mecanicamente a situações conhecidas, e os esquece rapidamente. Essa forma de ensinar e aprender continuam sendo predominante nas escolas e aceito por professores, pais e alunos. E ainda é enaltecido pelas formas de ingresso nas universidades e pelos “cursinhos preparatórios”. “Uma enorme perda de tempo. Os alunos passam anos de sua vida estudando, segundo esse modelo, informações que serão esquecidas rapidamente”. (MOREIRA, 2012, p. 25).

Foi buscando transformar a educação tradicional de sua época, que Ausubel (1980) dedicou-se a estudar uma teoria que transformasse a forma de compreender o processo de aprendizagem dos alunos e que iria exigir a mudança de postura do professor e da comunidade escolar. Para isso estudou a mudança da aprendizagem mecânica em significativa, mesmo que uma não anule a outra. Há conhecimentos que são arbitrários, tais como conceitos e fórmulas, os quais precisam ser memorizados. Contudo, esta deve ser considerada a etapa inicial, devendo o professor avançar para estratégias de aprendizagem contínua, incluindo os subsunçores para a construção do conhecimento, tornando a aprendizagem significativa.

2.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Foi o pesquisador norte-americano David Paul Ausubel (1918-2008), que construiu o conceito de Aprendizagem Significativa. Para ele a chave para a aprendizagem significativa é o conhecimento prévio do aluno, que Ausubel chamava de *subsunçor* ou *ideia âncora*. Ensinar sem levar em conta o que a criança já sabe, segundo Ausubel, é um esforço vão, pois o novo conhecimento não tem onde se ancorar. (AUSUBEL, 1980). E a partir deste conhecimento já existente serão ampliados e relacionados os novos conteúdos, consolidando cada vez mais o seu conhecimento.

Porém, essa teoria acabou sofrendo apropriação nos discursos educacionais, levando os profissionais a não conhecerem a profundidade desse conceito e como aplicá-lo:

A teoria não é apresentada como nova, mas sim atual. Argumenta-se que houve uma apropriação superficial, polissêmica, do conceito de aprendizagem significativa, de modo que qualquer estratégia de ensino passou a ter a aprendizagem significativa como objetivo. No entanto, na prática a maioria dessas estratégias, ou a escola de um modo geral,

continuam promovendo muito mais a aprendizagem mecânica, puramente memorística, do que a significativa. (MOREIRA, 2012, p. 1).

Por isso, é importante investigar mais a fundo sobre a aprendizagem significativa. Nessa teoria, é preciso engajar o aprendiz no processo de aprendizagem, motivá-lo a querer aprender. Assim, a aprendizagem significativa somente é possível quando um novo conhecimento se relaciona de forma substantiva e não arbitrária ao conhecimento que o aluno já possui. “Substantiva quer dizer não literal, não ao pé da letra”, entendendo o conhecimento em sua essência, “e não arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito”, sem a arbitrariedade da simples memorização. (MOREIRA, 2012, p. 2).

Progressivamente os conhecimentos prévios vão ganhando maior estabilidade cognitiva e se diferenciando, diversificando seus significados, podendo cada vez mais facilitar novas aprendizagens significativas.

Precisamos compreender que o conhecimento prévio, ou subsunçor, é “um conhecimento dinâmico, não estático, que pode evoluir e, inclusive, involuir.” (MOREIRA, 2012, p. 4).

Ou seja,

Na medida em que um subsunçor não é frequentemente utilizado ocorre essa inevitável obliteração, essa perda de discriminação entre significados. É um processo normal do funcionamento cognitivo, é um esquecimento, mas em se tratando de aprendizagem significativa a reaprendizagem é possível e relativamente rápida. [...] Portanto, aprendizagem significativa não é, como se possa pensar, aquela que o indivíduo nunca esquece. [...] Se o esquecimento for total, como se o indivíduo nunca tivesse aprendido um certo conteúdo é provável que a aprendizagem tenha sido *mecânica*, não significativa. (MOREIRA, 2012, p. 4).

Outra questão importante, e esclarecida na análise feita por Moreira (2012), é que a aprendizagem significativa nem sempre é sinônimo de aprendizagem

“correta”. O conhecimento novo, se for ancorado de forma interativa aos seus conhecimentos prévios, é significativo, independente de estes serem conceitos cientificamente aceitos. Portanto, o conteúdo a ser ensinado aos alunos, por si só, não trará conhecimento. Quem dá significado ao que se aprende são as pessoas que participam do processo, ou seja, a interação entre alunos e professores.

2.2.1 O papel do professor

A teoria de Ausubel foi pensada para o contexto da escola, para situações didáticas de interação entre estudantes e docentes, e traz a reflexão sobre a importância dos professores no preparo das situações que levarão ao processo de ensino-aprendizagem e que estas devem levar em conta a história de cada sujeito ou de cada aluno. Assim, segundo Moreira (1997, 2012), Ausubel afirma que há duas condições para que a aprendizagem significativa ocorra, uma questão é o conteúdo que será ensinado, através do material de aprendizagem, que precisa instigar a curiosidade do aluno e a outra questão é o estudante que tem que estar disposto a aprender, não de forma arbitrária.

Esse material de aprendizagem, selecionado pelo professor, deve ser “potencialmente significativo”, com significado lógico de acesso pelo aluno e que não seja relacionável de maneira arbitrária e literal. Para isso, o aluno tem que ter os conhecimentos prévios relevantes para relacionar com o material de aprendizagem a ser usado (livros, aulas, aplicativos...) e o educador precisa ter um bom diagnóstico do que seus alunos já têm de subsunções. Este material de aprendizagem depende de uma contextualização do aluno, da realidade da comunidade em que vive e da escola onde está inserido. Esse passo é fundamental, pois não adianta o material ter um bom conteúdo se os estudantes não puderem se identificar com ele.

Entendo aqui, como material potencialmente significativo o próprio planejamento de aula do professor, em que ele faz as escolhas didáticas e metodológicas que possibilitem a aluno aprender de forma significativa.

Dessa forma, se na aprendizagem significativa o aluno aprende a partir do que já sabe, “qualquer intento de facilitar a aprendizagem significativa em situação formal de ensino deve tomar como ponto de partida o conhecimento prévio do aluno no campo conceitual em questão”. A Escola mudaria muito se levasse em conta o conhecimento prévio, porém o ensino escolar não é organizado levando em conta essa questão. (MOREIRA, 2012, p. 18).

O material de aprendizagem potencialmente significativo deve ser construído “mapeando inicialmente os conceitos de modo a identificar as ideias mais gerais, inclusivas, os conceitos estruturantes do que vai ser ensinado no conteúdo curricular”. E progressivamente diferenciá-los e integrá-los aos conhecimentos prévios. É um processo dinâmico de “descer e subir, várias vezes, nas hierarquias conceituais”. (MOREIRA, 2012, p. 19).

Porém, não é o que ocorre nas escolas. Geralmente os conteúdos são apresentados de uma forma linear, sem idas e voltas, como se tudo tivesse a mesma importância. Para Moreira (2012), possivelmente o resultado desta perspectiva é a aprendizagem mecânica. Assim como usualmente encontramos nos livros didáticos, onde o conteúdo

[...] é linear, muitas vezes cronológica, começando com o mais simples e terminando com o mais complexo, ou mais difícil. É uma explicação lógica, mas não psicológica. Do ponto de vista cognitivo, a aprendizagem significativa será facilitada se o aprendiz tiver uma visão inicial do todo, do que é importante, para, então, diferenciar e reconciliar significados, critérios, propriedades, categorias, etc. (MOREIRA, 2012, p. 20).

Cada aluno entende o mundo externo do seu jeito, através de suas experiências e crenças pessoais. Por isso, o educando deve assumir seu papel de sujeito no seu processo de aprendizagem, para que possa construir um conhecimento novo a partir de seus conhecimentos prévios. Este papel de sujeito na construção do seu próprio conhecimento deve ser incentivado pelo professor. O docente deve encorajar os alunos a explorarem possibilidades, investigarem

soluções alternativas, cooperar com os colegas, testarem hipóteses e apresentarem a melhor solução encontrada.

Para consolidar os conhecimentos prévios o educador deve propor exercícios, resoluções de situações-problema, clarificações, discriminações, diferenciações, integrações, antes de introduzir novos conhecimentos. Outra questão fundamental para que o educador facilite a aprendizagem significativa é a linguagem. A captação de significados na aprendizagem significativa envolve um “intercâmbio, uma negociação, de significados, que depende essencialmente da linguagem”. (Moreira, 2012, p. 21-22).

Importante entendermos que o material que os professores devem preparar para dar as condições a uma aprendizagem significativa, só pode ser “potencialmente significativo”, não significativo, pois,

[...] não existe livro significativo, nem aula significativa, nem problema significativo [...] pois o significado está nas pessoas, não nos materiais. É o aluno que atribui significados aos materiais de aprendizagem e os significados podem não ser aqueles aceitos no contexto da matéria de ensino. [...] A segunda condição é talvez mais difícil de ser satisfeita do que a primeira: o aprendiz deve querer relacionar os novos conhecimentos, de forma não arbitrária e não literal, a seus conhecimentos prévios. É isso que significa predisposição para aprender. (MOREIRA, 2012, p. 8).

Como Moreira (2012) nos coloca, na citação acima, o mais difícil para que a aprendizagem significativa ocorra, é a predisposição do aluno em aprender. Ele tem que querer relacionar os novos conhecimentos aos prévios, de forma não arbitrária e não literal. E não é uma questão somente de motivação ou de gostar da matéria:

Por alguma razão, o sujeito que aprende deve se predispor a relacionar (diferenciando e integrando) interativamente os novos conhecimentos a sua estrutura cognitiva prévia, modificando-a, enriquecendo-a, elaborando-a e dando significados a esses conhecimentos. Pode ser simplesmente porque ela ou ele sabe que sem compreensão não terá bons resultados nas avaliações. Aliás, muito da aprendizagem memorística sem significado (a chamada aprendizagem mecânica) que usualmente ocorre na escola resulta

das avaliações e procedimentos de ensino que estimulam esse tipo de aprendizagem. (MOREIRA, 2012, p. 8).

Para que essa relação ocorra, é preciso que exista uma predisposição para aprender, e ao mesmo tempo uma situação de ensino potencialmente significativa, planejada pelo professor, que leve em conta o contexto no qual o estudante está inserido e o uso social do objeto a ser estudado. E é fundamental repensar as práticas avaliativas que utilizamos em sala de aula, pois são elas que na maioria das vezes, dão sentido para que o aluno queira aprender, como exemplifica Moreira (2012) na citação acima. E também, são as avaliações realizadas, de forma não significativa para o processo de construção do conhecimento, que na maioria das vezes levam ao fracasso escolar do aluno, através do incentivo a aprendizagem mecânica e não significativa.

Por isso o papel do professor, na compreensão da sua função na construção da aprendizagem significativa, é primordial. É ele o mediador da construção do conhecimento em sala de aula. A partir dessa análise, entendo que o papel do aluno e do professor na construção da aprendizagem significativa é relacional, dinâmico e horizontal. A construção do conhecimento só irá ocorrer com a mediação do professor, entre o que o aluno já sabe e os conteúdos novos, através do material de aprendizagem, e com a predisposição do aluno em aprender.

Motivado por uma situação que faça sentido, proposta pelo professor, o aluno amplia, avalia, atualiza e reconfigura a informação anterior, transformando-a em nova (MOREIRA; MASINI, 1982). Nesse sentido é o professor que tem o papel de preparar o processo de ensino-aprendizagem adequado ao seu contexto escolar.

No artigo escrito em 2011, Fernandes nos traz a discussão de que o fracasso escolar tem diversas causas, e que o contexto deve ser considerado ao fazer essa análise. Porém, muitos acreditam que o fracasso escolar se dá principalmente pela falta de disposição do aluno em aprender. Mas é o professor o profissional que tem a formação para construir o seu planejamento com os momentos que possibilitem ao aluno a construção do conhecimento, a fim de que haja uma aprendizagem

significativa, a qual permite a apropriação de fato do conhecimento para que o aluno possa aplicá-lo em diferentes contextos e inovar a partir do que aprendeu.

2.3 AVALIAÇÃO

A avaliação no contexto de uma aprendizagem significativa deveria ocorrer de forma processual, no dia a dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas, da realização de tarefas em grupos ou individuais. São nestes momentos que o professor pode perceber se os alunos estão ou não se aproximando dos conceitos e habilidades considerados importantes, localizar dificuldades e auxiliar para que elas sejam superadas por meio de intervenções, questionamentos, informações complementares e, novos caminhos que levem à aprendizagem. (SMOLE, 2002)

“Pensar na construção de uma aprendizagem significativa exige uma avaliação a favor do aluno, que contribua para torná-lo consciente de seus avanços e necessidades”, fazendo com que o estudante se sinta responsável por suas atitudes e por sua aprendizagem. O ensino do professor passa a ser regulado pela “aprendizagem dos alunos, que não pode ser medida através de uma escala numérica, relativa a um período curto de tempo, num momento marcado para avaliar”. Em razão disso, a avaliação nunca deveria fazer referência a um instrumento principal, como a prova final, nem restrita a um só momento, ou a uma única forma. Somente utilizando múltiplos recursos de avaliação poderemos possibilitar momentos adequados para a manifestação de múltiplas competências, fornecendo condições para que “o professor analise, provoque, acione, raciocine, emocione-se e tome decisões e providências junto a cada aluno.” (SMOLE, 2002).

Nesse contexto é que reflito a avaliação, como parte fundamental da construção de uma aprendizagem significativa, dialogando, prioritariamente com as ideias dos autores: Jussara Hoffmann, Cipriano Carlos Luckesi e Celso dos Santos

Vasconcellos. Estes pesquisadores seguem diferentes referenciais teóricos, mas que podem dialogar e se complementar. Considero então que a avaliação deve ser: emancipatória na construção de alunos críticos e reflexivos e com metodologia participativa (VASCONCELLOS, 2003, 2005); mediadora e considerar o erro como parte do processo de aprendizagem, percebendo o aluno em um processo contínuo de aprendizagem (HOFFMANN, 2001, 2003, 2012, 2014) e a avaliação como função diagnóstica, abandonando a função classificatória da avaliação escolar (LUCKESI, 2005). Com estes conceitos estaremos progredindo na constituição de avaliações que levem a construção de aprendizagens significativas aos nossos alunos.

O conhecimento deve ajudar a compreender o mundo e nele intervir sendo que a principal finalidade da avaliação no processo escolar é ajudar a garantir a formação integral do aluno pela mediação do conhecimento e da aprendizagem por parte de seus alunos. Esta concepção de avaliação exige uma mudança de postura do professor o qual deve investir, não no controle do que foi transmitido e sim na aprendizagem dos alunos. (VASCONCELLOS, 2005).

O papel que se espera da escola é que possa colaborar com a formação do cidadão pela mediação do conhecimento científico, estético, filosófico:

Os alunos, desde cedo, precisariam ser orientados para dar um sentido ao estudo; [...] na tríplice articulação entre compreender o mundo em que vivemos, usufruir do patrimônio acumulado pela humanidade e transformar este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da construção de um mundo melhor, mais justo e solidário. (VASCONCELLOS, 2005, p. 69).

É preciso olhar para o que cada aluno já sabe (conhecimento prévio) e para suas reais necessidades e, isso significa olhar para a prática e para a teoria que sustenta essa prática, articulando-as com a dinâmica do trabalho em sala de aula. Superar os conteúdos desvinculados da prática social dos alunos e a metodologia passiva, uma vez que o professor, pela avaliação, vai acompanhar a construção da aprendizagem do aluno na perspectiva de superação do senso comum, transformando a aprendizagem em significativa. (VASCONCELLOS, 2005).

Monteiro (2001 apud NODA, 2005) afirma que o ensino, a aprendizagem e a avaliação precisam estar em sintonia, e que a avaliação faz parte do processo, não é algo isolado, e muito menos a última etapa do processo. A avaliação serve de subsídios para o professor verificar se está atingindo os objetivos propostos por ele no planejamento, e quais os conhecimentos que precisa articular para atingir e de que forma a metodologia está auxiliando ou não. Dessa forma a avaliação deve servir como diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem escolar.

De acordo com Luckesi (2005 p. 21), “os professores elaboram suas provas para testar o conteúdo trabalhado com os alunos e não para auxiliá-los na sua aprendizagem”. Isso possibilita diversos problemas, como ameaças, questões elaboradas de forma descontextualizada dos conteúdos ensinados em aula ou com nível de complexidade maior do que os alunos estejam acostumados, ou seja, os alunos não conseguem entender o que o professor pede no enunciado das atividades, e mesmo assim é avaliado e geralmente reprovado.

A avaliação é um meio ou recurso para verificar se a aprendizagem ocorreu ou não, ou seja, tem função diagnóstica. Ela está a serviço da prática pedagógica como um mecanismo social que busca superar as contradições existentes na sala de aula, tentando dar autonomia ao aluno.

A pedagogia dos conteúdos socioculturais centrada na ideia de igualdade para todos no processo de educação e na compreensão que a prática educacional se faz pela socialização do conhecimento produzido pela humanidade, ao longo de sua história através da prática social, nos traz uma prática de avaliação condizente com o novo modelo social. Propõe a superação do autoritarismo exigindo a participação democrática de todos. A avaliação educacional serve como um mecanismo de diagnóstico da situação visando o avanço e o crescimento e possibilita ao aluno condições de emancipação humana. (LUCKESI, 2005, p. 31).

Nesse olhar, a historiadora Marisa Noda (2005) traz a reflexão sobre a avaliação diagnóstica e a formativa⁵ no ensino de História. A avaliação diagnóstica seria uma estratégia para atingir a construção de aprendizagens significativas. Geralmente, se realiza este tipo de avaliação no início de qualquer tipo de trabalho, para ter uma visão geral de como os alunos estão frente a determinados conhecimentos ou quais seus interesses e aptidões.

Além de ser realizada no início, a avaliação diagnóstica também pode ser realizada no decorrer dos trabalhos, quando o aluno não consegue atingir os objetivos. O professor precisa conhecer a origem da dificuldade vivida pelo aluno. Entre algumas formas de avaliação diagnóstica que podem ser utilizadas para obter informações acerca da aprendizagem de conteúdos e atitudes estão: teste escrito, trabalho em grupo ou questionamentos orais em grupo.

Quando a avaliação dá a oportunidade de conhecer as dificuldades dos alunos, interpretar as origens destas dificuldades e adaptar as atividades didáticas para que os resultados obtidos sejam os mais próximos possíveis dos objetivos propostos, pode-se considerá-lo sem dúvida, como parte integrante do processo ensino aprendizagem, e não um fim em si mesmo, pois ele permite ao professor e ao aluno, como lembram SCHMIDT e CAINELLI a obtenção dos resultados e as causas dos insucessos na aprendizagem (SCHMIDT, CAINELLI, 2004, p. 148 apud NODA, 2005, p. 149).

O docente analisa e reflete sobre a avaliação diagnóstica, que tem como propósito a intenção de constatar se os alunos apresentam domínio ou não de determinadas atividades. É nesta modalidade que o professor tem a compreensão de avaliar o aluno percebendo se está apto para novos conhecimentos.

⁵ Já a avaliação formativa é utilizada quando os trabalhos já estão em andamento, e os objetivos e metodologias já foram explicitados. Sua função formativa se faz por que: “parte dos objectivos seleccionados, aplica-se durante o processo de ensino aprendizagem, fornece informações sobre as estratégias escolhidas pelo professor, permite ao aluno o conhecimento do seu rendimento escolar e serve para o aluno reforçar os seus conhecimentos e competências”. (MONTEIRO, 2001, p. 121 apud NODA, 2005, p. 148).

Jussara Hoffmann (2012) propõe que se pense na Avaliação Mediadora como modelo de reflexão, em que o aluno e o professor se aproximam por meio do diálogo, e que as práticas de ensino sejam adaptadas de acordo com a realidade social e cultural dos alunos. Também considera o erro como parte da construção do conhecimento, e não como forma de punir ou mostrar autoridade através do medo. Pela visão mediadora o professor é o mediador, e deve construir com seus alunos o espírito investigativo através de situações desafiadoras, que torne capaz a sua reflexão e ação, tornando a aprendizagem mais significativa.

Avaliar é essencialmente questionar. É observar e promover experiências educativas que signifiquem provocações significativas que estimulem o desenvolvimento do aluno. Dessa forma, as tarefas e testes mudam radicalmente de lugar e de importância no contexto escolar. Enquanto na avaliação classificatória esses instrumentos ocupam o lugar de verificar, comprovar o alcance de um objetivo ao final de um estudo, de um determinado tempo, na visão mediadora, ao contrário, elas assumem o caráter permanente de mobilização, de provocação. Professores e alunos questionam-se, buscam informações pertinentes, constroem conceitos, resolvem problemas. Avaliar é, então, questionar, formular perguntas, propor tarefas desafiadoras, disponibilizando tempo, recursos e condições aos alunos para a construção das respostas. Os conteúdos não deixam de existir, eles são mais importantes do que nunca, assim como uma visão interdisciplinar, e é compromisso do professor sugerir e disponibilizar variadas fontes de informação. (HOFFMANN, 2014, p. 73).

Dessa forma, na avaliação mediadora o professor deve interpretar atividades como a prova, não para saber o que o aluno não sabe, mas para pensar nas estratégias pedagógicas que ele deverá utilizar para interagir com esse discente. Por isso a avaliação é diagnóstica, considerando a trajetória de vida do aluno nas suas múltiplas dimensões. Em um processo de aprendizagem toda resposta do aluno é ponto de partida para novas interrogações ou desafios do professor. Devem-se ofertar aos alunos muitas oportunidades de demonstrar seu conhecimento sobre um assunto, para ressaltar as hipóteses em construção, ou as que já foram elaboradas. Sem tais atitudes, não se idealiza, de fato, um processo de avaliação contínua e mediadora. (HOFFMANN, 2012).

A avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo vinculando-a a ideia de qualidade. Não há como evitar a necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa torná-la eficaz naquilo que se propõe: a melhora de todo o processo educativo. Avaliar qualitativamente significa um julgamento mais global e intenso, no qual o aluno é observado como um ser integral. Assim, o professor vai além de um somatório de notas e utiliza sua experiência e competência avaliando as situações de aprendizagem dentro de um contexto de valores, o que valoriza a sua atitude como educador. (HOFFMANN, 2012).

Do mesmo modo, como Hoffmann (2012), Vasconcellos (2005) explica que não há como abolir a avaliação, pois, neste caso, não se conheceriam as dificuldades do aluno, por não haver uma avaliação contínua do processo e o professor não teria como ajudá-los. Sua principal crítica é ao uso corrente da prova num momento sacramentado e destacado, ou seja, desvinculada do processo ensino e aprendizagem.

Vasconcellos (2005, p. 43) faz a distinção entre avaliação e nota. A avaliação é um “processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, para captar seus avanços, suas resistências, dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”. A nota, “seja na forma de número, conceito ou menção, é uma exigência formal do sistema educacional”. Mesmo que, um dia, não haja mais nota na escola, ou reprovação, certamente haverá necessidade de continuar existindo avaliação, como acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e ajuda em suas eventuais dificuldades.

O professor não deve fazer uso autoritário da nota, e sim, através de novas práticas concretas, mostrar ao aluno que, se ele aprender, a nota virá como consequência. E as avaliações devem utilizar metodologias participativas. Dessa forma a avaliação será emancipatória e servirá para construir um aluno crítico e reflexivo. (VASCONCELLOS, 2005).

A nota sempre gera expectativas, que na maioria das vezes, atrapalham a relação entre os alunos e professores. As técnicas de aprendizagem vão além de uma mera nota a qual se transforma sempre em termos quantitativos esquecendo assim a qualidade que se deve ter perante o ensino. Para compreender o pensamento de um aluno, é preciso se aproximar dele e não negar a história do sujeito. Em relação às notas atribuídas aos estudantes, Hoffmann (2012) salienta que o problema é o professor usar dos valores para mostrar a sua arbitrariedade, trazendo a ideia de poder ao docente. Ela não é contra a nota, mas alerta que os números não representam o que de fato as pessoas estão aprendendo.

Perante esta discussão não podemos mais refletir sobre avaliação da aprendizagem como algo isolado, que depende somente do professor ou somente do aluno. O docente deve perceber e dominar a sua prática avaliativa sempre observando e controlando a aprendizagem do educando. O aluno também tem que estar informado do que está sendo avaliado garantindo assim, uma relação interativa.

Hoffmann (2001) explica que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e sua ação classificatória e autoritária exercida, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e como professor. Um aspecto dessa contradição começa na universidade, em que a disciplina avaliação praticamente inexistente nos cursos de pedagogia do Brasil. Muitos professores reproduzem em sua prática pedagógica em sala de aula, influências de sua formação desenvolvida numa visão tradicional e classificatória da avaliação, inclusive na sua formação universitária. (HOFFMANN, 2001, p. 12).

Para Hoffmann (2012), os professores tradicionais têm as provas e notas como “redes de segurança” para o trabalho docente, e essa ideologia já está impregnada no sistema de ensino. “Se esse paradigma de qualidade escolar a partir de notas classificatórias não mudar nunca nos focaremos no verdadeiro objetivo da escola, que é educar”. O sucesso do aluno na escola tradicional não representa o

seu desenvolvimento máximo, pois há várias contradições nesse modelo de avaliação, e “o maior exemplo disso é quando alunos tachados de ‘ruins’ tornam-se excelentes profissionais, enquanto outros alunos ‘excelentes’ não conseguem se encaixar na sociedade e no mercado de trabalho”. (HOFFMANN, 2012, p. 13-34).

O que a autora pretende nos mostrar é que o sucesso alcançado por alguns alunos em escolas tradicionais tem a ver com a “memorização” (o contrário da ideia do que é aprendizagem significativa), estudar apenas para passar nas avaliações, depois a maior parte do aprendizado acaba sendo esquecido. Essa memorização não agrega significado algum ao longo da vida do aluno, por isso é descartada.

Na atualidade a escola encontra-se em um grande processo de transformação o qual exige uma nova concepção para se avaliar. A avaliação da aprendizagem demanda do professor uma interpretação que requer uma análise antes de atribuir ao aluno qualquer nota ou conceito.

Mediante a problemática sobre o resultado das notas dos educandos seja mais complexa do que imaginamos chegar a uma compreensão por nota ou conceitos, significa passar por uma análise bem mais ampla em termos de representação. Pela própria complexidade da tarefa avaliativa o uso dos conceitos evita cicatrizes da precisão e a injustiça decorrente do uso abusivo das notas. (HOFFMANN, 2001, p. 45).

O momento de avaliar a aprendizagem, atribuindo notas ou conceitos, ou outra forma de interpretar a aprendizagem do aluno, não deve ser o ponto de chegada, mas uma oportunidade de parar e observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade previamente estabelecida para esse processo de ensino e aprendizagem. (LUCKESI, 2005).

“A prática da avaliação da aprendizagem em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando”, ou seja, em ambas as partes tem que haver o compromisso do ensinar e do aprender. É no processo de aprendizagem que o professor deve analisar cada

ação do aluno, verificando suas habilidades, e é através das mesmas que procuramos os significados da avaliação da aprendizagem. (LUCKESI, 2005, p. 99).

O professor deve oferecer aos alunos muitas e diversificadas oportunidades de pensar, buscar conhecimentos, engajar-se na resolução de problemas, reformular suas hipóteses, comprometendo-se com seus avanços e dificuldades. Com isso, o caráter somativo das avaliações tradicionais seria uma grande incoerência. A avaliação de forma contínua e cumulativa, para Hoffmann (2014), significa acompanhar a evolução do processo de construção do conhecimento e exige mudanças qualitativas nas formas de registro e nas tomadas de decisão sobre aprovação. (HOFFMANN, 2014).

Para que a intervenção pedagógica do professor seja mais consistente e significativa, este deve se questionar permanentemente sobre a trajetória de cada aluno e procurar compreendê-lo na sua individualidade, sem deixar de observar todo o grupo, ajustando continuamente as suas ações educativas.

2.4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Considerando a questão das avaliações na efetivação de aprendizagens significativas, é preciso que se leve em conta que o foco deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados obtidos:

A aprendizagem significativa é progressiva, a construção de um subsunçor é um processo de captação, internalização, diferenciação e reconciliação de significados que não é imediato. Ao contrário, é progressivo, com rupturas e continuidades [...]. [...] um processo que envolve uma negociação de significados entre discente e docente e que pode ser longo. (MOREIRA, 2012, p. 13).

Se a construção da aprendizagem significativa se dá em um processo contínuo, as avaliações realizadas em sala de aula também devem ser contínuas,

sem ênfase em uma avaliação preponderante ao final do semestre/ bimestre ou trimestre. Não adianta mudar as metodologias e as formas de avaliar os alunos continuar sendo as mesmas de 30 ou 40 anos atrás.

Para que essa mudança ocorra é preciso que o contexto escolar como um todo seja participativo e reflexivo frente à sociedade que já não é mais a mesma de antes:

No cotidiano escolar a avaliação é muito mais behaviorista do que construtivista e determina largamente as práticas docentes. O contexto (administradores escolares, pais, advogados, a sociedade em geral) exige “provas” de que o aluno “sabe ou não sabe”. **Esse tipo de avaliação baseada no sabe ou não sabe, no certo ou errado, no sim ou não, é comportamentalista e geralmente promove a aprendizagem mecânica, pois não entra na questão do significado, da compreensão, da transferência.** Se o aluno sabe resolver um problema, sabe definir algo, sabe listar as propriedades de um sistema, está bem mesmo que não tenha entendido o problema, a definição ou o sistema. (MOREIRA, 2012, p. 23-24, grifo nosso).

Atualmente, os discursos sobre aprendizagem na Educação trazem a aprendizagem significativa como objetivo a ser alcançado, porém, na prática a aprendizagem continua muito mais mecânica do que significativa. Isso se percebe com clareza nas práticas avaliativas aplicadas aos alunos no fim de cada trimestre, por exemplo.

As provas são as ferramentas avaliativas utilizadas, na sua grande maioria, por medir o que o aluno conseguiu memorizar de cada conteúdo, ao longo do ano letivo. Se atingir o mínimo de acertos está aprovado, caso contrário reprovado. Este tipo de mensuração da aprendizagem não é significativa, e sim mecânica. E o aluno tende a esquecer rapidamente o que memorizou para aquela avaliação.

Para que a avaliação da aprendizagem seja significativa a abordagem deve ser outra “porque o que se deve avaliar é a compreensão, captação de significados, capacidade de transferência do conhecimento a situações não conhecidas, não rotineiras”. Para Ausubel, “a melhor maneira de evitar a simulação da aprendizagem

significativa é propor ao aprendiz uma situação nova, não familiar, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido.” (AUSUBEL apud MOREIRA, 2012, p. 24).

Porém, essa proposta de Ausubel só pode ser usada no momento da avaliação se o aluno já estiver acostumado a enfrentar situações novas. Essas situações devem ser inseridas gradativamente para o aluno ir mudando sua forma de perceber a construção do conhecimento. “A aprendizagem significativa é progressiva, grande parte do processo ocorre na zona cinza, na região do mais ou menos, onde o erro é normal.” (Moreira, 2012, p. 24).

O “erro” é parte essencial, em que o aluno deve reconstruir significados para ancorar o conhecimento novo. E jamais punido, como comumente se faz nas avaliações da aprendizagem realizadas pelos professores. Essa punição geralmente incentiva a memorização de conteúdos com o objetivo de realizar as avaliações e ser aprovado. Uma vez que a tentativa de construção autoral é punida, o aluno irá preferir memorizar os conteúdos. A aprendizagem deixa de ser significativa e passa a ser sem sentido e nem um pouco atrativa ao aluno, que deixa de entender o porquê de estar em uma sala de aula e ter que aprender aquele currículo. Essa aprendizagem sem sentido é também chamada de mecânica.

Portanto, a avaliação da aprendizagem significativa deve ser predominantemente formativa e recursiva. É necessário buscar evidências de aprendizagem significativa, ao invés de querer determinar se ocorreu ou não. É importante a recursividade, ou seja, permitir que o aprendiz refaça, mais de uma vez se for o caso, as tarefas de aprendizagem. É importante que ele ou ela externalize os significados que está captando, que explique, justifique, suas respostas. (MOREIRA, 2012, p. 24).

A aprendizagem significativa ocorre em um processo contínuo e dessa forma o erro não pode ser considerado determinante para o sucesso ou o fracasso escolar. É a partir dele que devemos ofertar aos alunos as possibilidades de refletir e refazer as atividades, incentivando-o a observar a sua evolução e justificar as suas respostas. De fato, a avaliação da aprendizagem significativa é mais difícil, pois

implica uma nova postura frente à avaliação. Porém, é necessária, e tem que ser discutida e compreendida buscando as especificidades de cada componente curricular, como no Ensino de História.

3 BALANÇO CRÍTICO-BIBLIOGRÁFICO

3.1 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A partir da temática e do problema elencado nesta pesquisa realizei um levantamento bibliográfico de trabalhos científicos que associam os seguintes descritores: avaliação, aprendizagem significativa e ensino de História. São autores que tem perspectivas teóricas e metodológicas diferentes, mas que se complementam na busca por atingir o objetivo e o tema proposto neste trabalho. Buscarei mostrar as ideias levantadas por essas produções e relacioná-las ao nosso problema de pesquisa, mostrando a produção intelectual existente nesse campo de pesquisa.

Para Schmidt e Urban (2016), na área do ensino de História, as preocupações com a aprendizagem “ancoram-se em investigações pioneiras” realizadas por pesquisadores alemães, como Bodo von Borries e Andreas Köber e, principalmente, pelo grupo de pesquisadores ingleses, liderado por Peter Lee. “Na esteira destas investigações, e em parceria com o grupo português, sob a coordenação de Isabel Barca, a Educação Histórica”, enquanto campo de pesquisa, tornou-se realidade concreta também no Brasil. A preocupação destes investigadores, que baseiam suas pesquisas “na necessidade de conhecimento sistemático sobre as ideias históricas dos estudantes”, é fornecer subsídios para que as intervenções didáticas (entre elas

a avaliação), realizadas no processo de ensino, possam “dialogar com os princípios, fontes e estratégias de ensino identificados com a epistemologia da História”. (SCHMIDT, 2016, p. 13).

As pesquisas nesta área se preocupam na formação de um aluno que se perceba sujeito da história, com consciência de si e do seu papel frente à sociedade em que vive, constituindo uma consciência histórica⁶. Para o pensador alemão Jörn Rüsen, a consciência histórica não é uma construção exclusivamente escolar. Ela é inerente ao ser humano e se faz presente fora do saber histórico obtido em sala de aula, pois não se limita a ideia de conhecer as experiências do passado. Mais do que dominar os acontecimentos do passado, a consciência histórica articula presente, passado e futuro.

A pesquisadora Regia Célia Alegro explora a teoria de Ausubel em sua pesquisa, mediada pela concepção da narrativa histórica como uma estrutura de pensamento que manifesta a consciência histórica, utilizando as ideias de Rüsen (2008, p. 17),

Sabe-se que Rüsen não concebe a consciência histórica como expressão do conhecimento escolar (apenas), mas refere-se, mais genericamente, ao modo como os homens concebem a passagem do tempo e nela situam-se (CERRI, 2001). Porém, sua teoria permite inferir que as características do conhecimento histórico que carregam os alunos constituem condição para a construção de identidades pessoais e coletivas como também para uma aprendizagem mais eficiente. Nesse sentido, o ensino na perspectiva da didática da História favorece não apenas a aprendizagem de conteúdos, mas de um raciocínio histórico que organiza e explica as experiências no tempo.

Porém, os professores de História podem interferir na consciência histórica presente entre seus alunos. Para tanto, é indispensável a necessidade de dialogar com o seu conhecimento prévio e, de tal forma, promover novas possibilidades de

⁶ Estamos compreendendo consciência histórica a partir da seguinte citação de Rüsen: “[...] quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. (RÜSEN, 2010a, p. 57).

orientação para a vida a partir daquilo que já foi vivenciado. Construindo assim aprendizagens significativas para a vida do educando.

Para o professor Fernando Seffner (2013a), que tem suas pesquisas na área do Ensino com base na cultura escolar e na etnografia dos espaços escolares, a função do ensino de História é a possibilidade do ser humano, através do conhecimento da história da humanidade, conhecer a si mesmo e aos outros, e entender melhor a sociedade em que vive. (SEFFNER, 2012a, p. 31).

É importante entendermos que o fato dos acontecimentos históricos trabalhados em sala de aula se tornar ou não aprendizagens significativas, é uma experiência particular, pois o ato de lembrar ou esquecer as histórias passadas é uma decisão individual: são as memórias que construímos. A ideia de memória em História também é trabalhada por Rüsen⁷, e ela faz parte das aulas de História, pois quem torna o passado significativo também é a memória. E é ela que orientará o presente e a perspectiva de futuro, dando sentido a História. (Rüsen, 2009, p. 164).

Seffner (2013a) também nos traz a importância da memória na disciplina de História,

É desta combinação entre elementos do passado e desejos de futuro que cada um de nós costura o seu presente. Entretanto, oscilamos entre a necessidade de lembrar e a vontade de esquecer as histórias passadas. Lembrar nem sempre é tarefa agradável. Pode ser experiência dolorosa, constrangedora ou indagadora. De toda forma, a memória é a matéria da aula de História. (SEFFNER, 2013a, p. 31).

⁷ Ver mais em: RÜSEN, Jörn. **Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. Revista história da historiografia.** Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), nº 02, p. 163-209, março 2009. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12/12>>. Acesso em: 25 set. 2018.

Nas leituras da trilogia do Jörn Rüsen⁸, através de seu conceito de matriz disciplinar, temos o entendimento de que a ciência da história é um processo dinâmico e que precisa de um conjunto de ações sistematizadas para ser validada como Ciência. Dessa forma o Ensino também tem que ser dinâmico. Nessa matriz disciplinar é preciso articular a vida prática e a ciência especializada, onde primeiro eu tenho os interesses, que é o que define o agir dos indivíduos no tempo, depois as ideias, que orientam a experiência sobre o passado no presente histórico, e, por fim, resulta nos métodos, que são as regras da pesquisa empírica. Somente assim teremos a diferença entre o pensamento histórico científico do pensamento histórico comum. A História vira ciência, através de seus critérios sobre a análise da verdade histórica, aliando ciência e vida prática, e a narrativa histórica é importante para trazer o sentido histórico à pesquisa e principalmente para o leitor, construindo assim o que compreendemos por aprendizagens significativas.

A reflexão exposta por Alegro (2008) assume como pressuposto que a teoria de David Ausubel, sobre a Aprendizagem Significativa, admite a ênfase no processo de aprendizagem como processo de atribuição de significado e sentido. Enquanto isso, a teoria de Rüsen salienta que essa experiência de atribuição de significado e sentido se dá de um modo particular na aprendizagem histórica, pois não se trata de apenas juntar saberes e implica uma maneira de pensar e elaborar informações sobre os feitos humanos no tempo e no espaço que contribui para a formação da consciência histórica. É um processo de cognição específico, expresso pela narrativa histórica. “Para Rüsen (2001, epígrafe), a ‘aprendizagem histórica pode se explicar como um processo de mudança estrutural na consciência histórica’.” (ALEGRO, 2008, p. 17).

Algumas categorias são importantes na análise no Ensino de História, como é o tempo histórico. No artigo apresentado na Anpuh-Rio, de 2014, Fernando de Araujo Penna apresenta o seu projeto de pesquisa, realizado na Universidade Federal Fluminense - UFF. Este professor delimitou como objeto de pesquisa a

⁸ A trilogia é composta pelos três livros de teoria escritos por Rüsen: Razão Histórica, Reconstrução do Passado e História Viva. Ver as citações completas nas Referências, p. 121.

relação entre a concepção de tempo histórico com a qual um professor trabalha nas suas aulas e seu sucesso em propiciar uma aprendizagem significativa em história, usando a teoria de Ausubel. O tempo histórico foi pensado através de Hoselleck (2006) e entendido nesta pesquisa como a maneira na qual, em um determinado presente histórico, articulamos as dimensões temporais do passado e do futuro. Estas diferentes maneiras de articulação constituiriam diferentes concepções de tempo histórico. A metodologia proposta é a identificação dos professores que conseguem tornar o ensino de História significativo para os alunos e a hipótese de que a maneira como estes professores operam com o tempo histórico constitui um elemento chave para tornar a aprendizagem de história significativa.

Existe a imagem de que os historiadores só falam sobre o passado e, conseqüentemente, os professores de história só tratam de coisas que não tem mais pertinência porque não estão mais presentes nas nossas vidas. Porém, segundo Penna (2014), a historiografia contemporânea traz a ideia de que “toda história é história do presente”. Ou seja, qualquer professor que precisa explicar uma revolução do passado e suas mudanças na sociedade poderá partir de uma “discussão sobre as manifestações que começaram a abalar o nosso país em 2013 e ainda estão em curso”. Os diferentes modos como podem ser estabelecidas no presente, as relações entre o passado e o futuro, formam as múltiplas concepções do que seria o tempo histórico. (PENNA, 2014, p. 6).

Assim como Penna (2014), as leituras feitas até então para esta dissertação, não apropriam o conceito de aprendizagem significativa no campo do ensino de História, como existem para outras áreas, como Física. A hipótese central da pesquisa de Penna é que a maneira como o professor trabalha o tempo histórico é determinante no sucesso em propiciar uma aprendizagem significativa em História,

Então mais do que usar um referencial teórico pronto sobre o que constituiria uma aprendizagem significativa – uma discussão que remete ao campo da psicologia da educação (MOREIRA, 2006) – pretendo realizar uma investigação sobre o que seria uma aprendizagem significativa no contexto da disciplina escolar história. Não encontrei uma apropriação deste conceito no campo do ensino da história, apesar de haverem apropriação

na área de ensino de física, por exemplo (MOREIRA, 1993). (PENNA, 2014, p. 7).

As produções do professor Seffner (2013a, 2013b), preocupam-se com as aprendizagens significativas no Ensino de História, apresentando os muitos significados que possa ter “aprender História”. Trazem alguns critérios que permitam tanto avaliar atividades já realizadas para o ensino de História quanto orientar a construção das mesmas, no sentido de que se constituam como práticas capazes de gerar aprendizagens significativas para os alunos. Porém, o autor não define quais os referenciais teóricos e bibliografias que ele utiliza para definir o que é para ele o conceito de aprendizagem significativa.

O que seria uma aprendizagem significativa em História? Para Seffner (2013a), uma aprendizagem significativa deve começar com boas indagações sobre o tempo presente. Para que uma proposta pedagógica vise construir aprendizagens significativas em História, seriam necessários dois movimentos básicos: selecionar da realidade atual temas e questões relevantes e buscar na história elementos para melhor compreendê-los, auxiliando o aluno a entender melhor o seu presente e “traçarem com mais lucidez suas carreiras futuras”. (SEFFNER, 2013a, p. 31-32).

Dessa forma, “os professores que seguem programas quilométricos, a partir de livros didáticos, certamente não encontrarão muitos espaços para produção de aprendizagens significativas”. O educador não pode estar preso ao livro didático e deve ter autonomia intelectual, tanto para elaborar as atividades, quanto para montar o seu programa, escolhendo os temas e frente aos interesses dos alunos se aprofundarem com mais complexidade. E não correr com os assuntos somente para vencer os conteúdos. “Em educação, sempre a qualidade na abordagem dos conteúdos será preferível à quantidade”. (SEFFNER, 2013a, p. 32-33).

Porém, infelizmente, essa não é a nossa realidade nas escolas. Essa cobrança para darmos conta de todos os conteúdos acaba tirando a possibilidade dos alunos de terem uma aprendizagem mais significativa, que exige complexidade no ensino dos temas selecionados,

Podemos afirmar que a aprendizagem mais significativa produzida pelo ensino de História, na escola fundamental, é fazer com que o aluno se capacite a realizar uma reflexão de natureza histórica acerca de si e do mundo que o rodeia. Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e emancipatória. (SEFFNER, 2013a, p. 33).

Sobre a aprendizagem significativa, Alegro (2008), na sua tese, parte da premissa que as características dos conhecimentos prévios são determinantes para novas aprendizagens. O objetivo da autora foi “analisar os conteúdos substantivos de conhecimentos prévios apresentados por estudantes do Ensino Médio, na disciplina de História”, demonstrando as variações de ideias dos alunos iniciantes quando comparadas com os concluintes. A análise da teoria da aprendizagem significativa feita por Alegro apoiou-se em Ausubel e colaboradores, como Moreira, e em estudos e reflexões sobre os conhecimentos históricos como básicos para a determinação da consciência histórica, usando autores como Jörn Rüsen. (ALEGRO, 2008, p. 19).

Os resultados da pesquisa⁹ acima indicaram “descobrimento do Brasil” como o tema mais importante de ensino de História do Brasil, e dentro dele três conjuntos de narrativas que os alunos associam ao tema, que são: o quadro descritivo do achado de Cabral, o encontro de culturas e o início do processo de confronto, ocupação e exploração que estão na origem de desenvolvimento econômico brasileiro. Segundo a autora, a interpretação dos diagramas utilizados para a coleta

⁹ A pesquisadora Alegro (2008), com o objetivo geral de analisar os conteúdos substantivos de conhecimentos prévios apresentados por estudantes do Ensino Médio, na disciplina de História, investigou atributos desses conhecimentos que os alunos apresentam ao iniciarem o curso e descreveu as variações das ideias dos estudantes ingressantes quando comparadas com aquelas dos concluintes do mesmo nível de ensino. A coleta de dados foi realizada por meio de diagrama aos moldes de mapa conceitual. A amostra constituiu-se de 73 diagramas elaborados por 143 estudantes matriculados em escolas públicas, sendo 37 diagramas de ingressantes e 36 diagramas de concluintes. A leitura interpretativa dos diagramas apontou que estudantes ingressantes e concluintes apresentam ideias gerais incorporadoras assemelhadas, apenas com maior diferenciação conceitual ao final do Ensino Médio. Indicou também que os participantes da pesquisa, no seu contexto e condição de estudantes da educação básica, produzem significado e sentido ao construir narrativas sobre o tema. Os resultados sugerem, ainda, que os mapas conceituais apresentam-se como ferramenta compatível com a narrativa histórica quando captam o essencial nas ideias dos estudantes.

das informações, apontou que estudantes ingressantes e concluintes apresentam ideias gerais semelhantes, apenas com uma maior diferenciação conceitual ao final do Ensino Médio. Indicou também que os participantes da pesquisa produzem significado e sentido ao construir narrativas sobre o tema. Os resultados sugerem, ainda, que “os mapas conceituais apresentam-se como ferramenta compatível com a narrativa histórica quando captam o essencial nas ideias dos estudantes”. (ALEGRO, 2008, p. 56).

Diversos outros trabalhos atuais, sobre como construir aprendizagens significativas em sala de aula, também concluem que uma das melhores estratégias para atingi-las é utilizar os mapas conceituais.

Seffner (2013a, 2013b) discute alguns critérios que, segundo ele, podem auxiliar a pensar as práticas em sala de aula, buscando “identificar boas condições de produção de aprendizagens significativas em História”. (SEFFNER, 2013b, p.50)

São eles:

- reconhecer e valorizar o saber que os alunos já possuem;
- reconhecer se a aprendizagem serve para modificar, de alguma forma, impressões e opiniões que o indivíduo tem a respeito da situação presente;
- permanecer bastante tempo num único tema, estabelecendo numerosas relações a partir dele, inclusive com auxílio de questões do mundo contemporâneo;
- operar com conceitos e nomeações;
- entender que os conceitos estão muitas vezes materializados em instituições que nos governam, e que devem ser estudados, conhecidos e visitados se possível;
- quando lidamos com diversidade de fontes de leitura e pesquisa, tanto para consulta do aluno quanto do professor;
- usar das tecnologias;
- a diversidade de atividades desenvolvidas em sala de aula;

- utilizar as questões do presente para extrair boas propostas de estudo do passado, articulando o estudo do passado com o presente, cuidando o anacronismo, além de dar um sentido de funcionalidade para o ensino de História;
- o desenvolvimento de habilidades e competências;
- toda a atividade deve gerar uma produção autoral pessoal do aluno;
- uma situação estudada deve ser uma situação complexa;
- a busca da interdisciplinaridade e do diálogo principalmente, entre Geografia e História;
- os alunos precisam ter boa aceitação, boa receptividade às atividades propostas, podendo sugerir tópicos e apresentar os trabalhos da forma como os agrada, negociando;
- preparar atividades de diálogo entre alunos e professores, estimulando a argumentação e o confronto de pontos de vista;
- o professor tem que ter um bom ouvido e estabelecer sintonia com a turma, além de buscar ser um adulto de referência para seus alunos, exercendo a função de professor e coordenador das atividades;
- toda a atividade deve ser estruturada sobre critérios claros para os alunos, do que vai ser feito e **critérios de avaliação da aprendizagem**. (grifo nosso).

Seffner (2013a, 2013b) elencou estes critérios em que ele espera que possibilite aos professores interrogar-se de maneira crítica e construtiva sobre o seu trabalho desenvolvido em sala de aula, e tente aperfeiçoá-lo. Que os leitores possam ampliar a lista de critérios para que as aulas de História sejam mais produtivas e forme alunos capazes de intervir na construção do mundo de forma criativa e consciente. Porém, não deve ser entendida como uma receita. Os critérios indicam apenas uma direção que se considera a mais adequada, mas aplicá-los depende das possibilidades dos diferentes contextos das salas de aula e do estilo pessoal de cada professor.

O trabalho de Livia Scheiner (2012), também traz reflexões sobre a Aprendizagem Significativa Crítica no Ensino de História, através dos escritos de Marco Antonio Moreira (2000)¹⁰, apresentando, assim como Seffner (2013a, 2013b), sugestões de como preparar atividades significativas para a sala de aula, com critérios ou princípios que seriam relevantes para a construção de atividades significativas em História. Suas reflexões advêm de um projeto no Laboratório de Humanidades do Colégio Pedro II (Labhum), em Niterói.

Scheiner (2012), utilizando os recentes trabalhos de Moreira, também elenca alguns princípios que o professor precisa utilizar para proporcionar aprendizagens significativas, como:

- o princípio do conhecimento prévio;
- o princípio da interação social e do questionamento;
- o princípio do diálogo com materiais variados e distintos, abordando diferentes linguagens;
- o princípio de que o aluno é “preceptor/ representante da realidade”, e com isso passaria a “mobilizar ideias fundamentais a respeito de como se aprende ou como se produz o conhecimento”; (Scheiner, 2012, p.29).
- e o quinto princípio, o do conhecimento como linguagem.

Utilizando esses princípios para preparar atividades significativas em História, Scheiner (2012) analisa que os alunos irão desenvolver a habilidade de reconhecer, diante dos materiais analisados, que ele é o sujeito que atribui significados ao mundo que o cerca e que estas são representações para se pensar a realidade. A listagem de critérios trazida acima por Seffner (2013a, 2013b) e Scheiner (2012) são ferramentas essenciais para que o professor da disciplina de História pense e repense a sua prática didática e metodológica, a fim de se atingir a aprendizagem significativa.

¹⁰ Ver mais em: MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa crítica. 2000. Conferência proferida no III Encontro Internacional sobre aprendizagem Significativa. Lisboa (Peniche), 11 a 15 de set. 2000. Disponível em:< <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>> Acesso em: 15 set. 2018.

A prática de pesquisa de Scheiner foi realizada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, e tinha também o objetivo de iniciar os alunos no mundo acadêmico e científico:

Esta inserção é fundamental para a dessacralização do conhecimento, cuja meta é a construção de um aluno que se vê como sujeito do mesmo, manipulando ferramentas e linguagens socialmente reconhecidas, acessando novas possibilidades de saber, distantes da mera repetição da narrativa de outras pessoas e mais próximas da tessitura de redes de saberes em constante reformulação. (SCHEINER, 2012, p. 33).

Trazer o conhecimento científico ao aluno é importante na construção de aprendizagens significativas. Existem diferentes perspectivas teóricas e metodológicas para entender a construção do conhecimento científico e escolar. Alegro (2008) compreende estes conhecimentos através da transposição didática, em que o conhecimento escolar é científico para a história. Assim como Scheiner (2012), Alegro (2008), na sua tese de doutorado, nos coloca que o conhecimento científico não é o mesmo do escolar,

Porém, indica que a tradição decorrente da experiência cotidiana não está isolada das elaborações de letrados. Assim como contribui para a constituição da consciência histórica, a experiência escolar pode oferecer elementos oriundos do conhecimento científico para que as novas gerações possam criar novas tradições. (ALEGRO, 2008, p. 17-18).

Rüsen (2010) também nos estimula a buscar alternativas para a sala de aula, aproximando o mundo científico do escolar. Tem que presentificar o passado, dar um sentido histórico para a aula. Como fazer para dar sentido a cada um dos conteúdos trabalhados? A práxis envolve o fazer e o pensar, o resultado sobre a reflexão, ação refletida/ reflexão acionada. É preciso desenvolver a consciência, que é o conhecimento de si, para si e em relação aos outros, e a propedêutica como, por exemplo, transformar nossos alunos em historiadores, aproximando o meio escolar do acadêmico.

Outra forma de construção de aprendizagens significativas em História é apresentada na dissertação de Mestrado da Universidade do Porto, de Maria Madalena Marques dos Santos Pereira da Silva, 2011. Nesse trabalho, a autora procura mostrar a relevância do *peddy paper*¹¹ como estratégia na elaboração de uma aprendizagem significativa, no ensino de História, através do tema: a arte e a mentalidade barroca. O efeito esperado desta atividade requer um processo metodológico com três fases distintas: o antes, o durante e o após a realização. E os alunos precisam estar envolvidos em todas as fases. Além de avaliar a aprendizagem dos alunos ela também enfatiza que é necessário avaliar a estratégia do *peddy paper* e sua funcionalidade:

Da análise feita podemos concluir que o *peddy paper* proporciona um ambiente construtivista fundamental à aprendizagem significativa por fomentar a participação, por ser colaborativo, por estimular a pró-actividade e todo ele ser pensado no sentido de mobilizar a comunidade, professores alunos e, sempre que possível, indivíduos exteriores à escola. A aprendizagem que se desenvolve no âmbito do *peddy paper* será, portanto, uma aprendizagem baseada na interacção social e com o meio. (SILVA, M., 2011, p. 81).

Usando da ótica dos indicadores de uma aprendizagem significativa, apresentados por Seffner (2013a, 2013b), Deise Angélica Pasquali Bascheira (2015), utiliza a interdisciplinaridade como forma de atingir uma aprendizagem significativa. Na sua dissertação, investiga a contribuição dos projetos integrados como alternativa para uma aprendizagem significativa em História, e o ponto de partida é a apresentação e análise da experiência de uma escola. A amostra compreende narrativas de 88 alunos e dois professores envolvidos com o projeto Resgate das Relações Familiares – onde vivo e de onde vim, realizado em 2011. A autora usou os projetos interdisciplinares e conclui que a interdisciplinaridade rompe

¹¹ O *peddy-paper* é uma prova pedestre de orientação para equipes, que consiste num percurso ao qual estão associadas perguntas ou tarefas correspondentes aos diferentes pontos intermédios (ou postos) e que podem determinar a passagem à parte seguinte do percurso. É uma atividade lúdica geralmente ligada à aquisição de conhecimentos sobre um determinado tema ou local. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Peddy-paper> Acesso em: 22 jun. 2019

as fronteiras das disciplinas e os muros entre as pessoas. Para isso, é preciso atitude e postura interdisciplinares por parte dos professores.

Em relação a aprendizagem significativa no ensino de História, Bascheira (2015) toma por base alguns critérios defendidos por Seffner (2013a, 2013b), ou seja, aqueles que defendem as práticas interdisciplinares, o uso de conceitos, um trabalho que estimule o desenvolvimento de competências e habilidades, o uso de diversas fontes em sala de aula, além do estímulo advindo da realização de procedimentos de pesquisa nas atividades realizadas em sala de aula.

Nesse sentido, entende-se que aprendizagem significativa em História serve para modificar de alguma forma impressões e opiniões que o indivíduo tem a respeito da situação presente. (SEFFNER, 2013b).

3.2 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA EM HISTÓRIA E AS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Seffner (2013a) apresenta a questão de que a vida profissional de um professor é perseguida por dois assuntos pedagógicos importantes: será que o aluno está aprendendo e será que isso vai fazer alguma diferença na vida dele? Questões difíceis de responder. Para o autor, a primeira talvez fosse fácil de solucionar, bastaria fazer avaliações e verificar se o aluno sabe ou não o conteúdo. Porém, não é o suficiente, a dúvida permanece, pois no próximo trimestre, o aluno que tirou notas boas, já não se lembra de mais nada do conteúdo estudado, o que denota que não foi uma aprendizagem significativa. Isso reflete na falta de segurança do professor em se as estratégias pedagógicas empregadas permitem alcançar aprendizagens significativas e acarreta em um problema bem atual:

Em vista das dificuldades, muitos professores terminam abrindo mão de se indagar acerca dessas duas grandes questões, o que implica certo **apego ao programa e aos conteúdos já definidos no livro didático**, levando

adiante seu ensinamento e **não abrindo espaço para questionamentos acerca da possível utilidade ou relevância do que está sendo ensinado**. Esta postura é ruim tanto para os professores que perdem a autonomia docente e aparecem frente às classes de alunos como **meros retransmissores de um conteúdo definido em outras instâncias**, quanto para o alunado que passa a considerar que a escola da vida é mais importante do que a vida na escola. A professora traz para o debate informações do mundo da ciência, que muitas vezes efetivamente não fazem parte do cotidiano dos alunos, mas se estas informações não ganham sentido na vida dos alunos, corre-se o risco de que os alunos concluam que a escola não é feita para eles. (SEFFNER, 2013a, p. 29-30, grifo nosso).

Essa citação nos leva a perceber que pelas dificuldades encontradas, muitos professores acabam tomando decisões que estimulam a aprendizagem mecânica e não a significativa. Para Seffner (2013b), o tema das aprendizagens significativas em História é muito controverso. Porém, uma das poucas questões em que a maioria concorda é que a prática de memorização não constrói uma aprendizagem significativa. Mesmo assim, segundo este autor, ainda é uma das práticas mais encontradas nas avaliações realizadas pelos alunos.

Na análise de Scheiner (2012), que utiliza as ideias de Ausubel através do trabalho de Moreira (2000), optar pela produção de aprendizagens significativas críticas, é estar voltado para a superação da “memorização e das práticas como as verdades absolutas, as respostas certas, as relações de causalidade simples e identificáveis, as tradicionais dicotomias (bom/ruim; bem/mal; centro/periferia; pobreza/riqueza, etc.)”. (SCHEINER, 2012, p. 27). Dessa forma, superar a aprendizagem mecânica, que não estimula o questionamento e somente transmite o conhecimento:

Assim, se o nosso objetivo como professores de História é proporcionarmos aos alunos aprendizagens significativas, e estas de caráter crítico, **intentamos que o produto final do conhecimento seja não um mero conjunto de informações sobre processos e eventos históricos**, bem como os consensos acadêmicos sobre os seus resultados mais visíveis. Buscamos como foco um sujeito que, reconhecendo-se como participante de sua cultura, consiga, ao mesmo tempo, ver-se fora dela, analisando-a criticamente. Ou, nas palavras de Moreira (2000, p. 07), “alguém capaz de: [...] manejar a informação, criticamente, sem sentir-se impotente frente a ela; usufruir a tecnologia sem idolatrá-la; mudar sem ser dominado pela

mudança; viver em uma economia de mercado sem deixar que este resolva sua vida; aceitar a globalização sem aceitar suas perversidades; conviver com a incerteza, a relatividade, a causalidade múltipla, a construção metafórica do conhecimento, a probabilidade das coisas, a não dicotomização das diferenças, a recursividade das representações mentais; rejeitar as verdades fixas, as certezas, as definições absolutas, as entidades isoladas. (SCHEINER, 2012, p. 28, grifo nosso).

Pelas ideias descritas acima, as avaliações realizadas em sala de aula precisam ser repensadas, a fim de que atinjam os objetivos de construção de aprendizagens significativas na disciplina de História, que não seja apenas um produto final com um conjunto de informações sobre processos e eventos históricos. A avaliação é elencada por Seffner (2012a, 2012b) como um dos critérios que devemos utilizar para construir ou identificar as condições de aprendizagem significativa em História, porém ele não faz uma análise profunda sobre este critério, que para ele mereceria uma ampla discussão.

A avaliação é um processo de análise de todos os sujeitos envolvidos, não somente centrada no desempenho dos alunos como é comum vermos. Ela deve ser processual e buscar antecipar as decisões. “Ou seja, não deve ser feita apenas ao final de um processo, quando já não mais podemos introduzir modificações de rota nele, mas ao longo das diferentes etapas”. (SEFFNER, 2013b, p. 62-63).

Para que uma atividade produza aprendizagem significativa é fundamental que o processo de avaliação seja permanente e sério, e deve deixar claro ao aluno, desde o princípio, o que vai ser feito em sala de aula e quais serão os critérios utilizados pelo professor para realizar a avaliação da aprendizagem.

Tudo o que for feito deve estar em um cronograma que deve ser cumprido o mais adequado possível, sem inventar critérios novos a todo o momento, pois isso pode prejudicar a relação com a turma. Ou seja, é essencial que o professor tenha o seu planejamento de aula. Muitas vezes o que o aluno vai levar para a vida não será o conteúdo e sim a forma como seu aprendizado foi organizado. Por isso, ele também sugere que os trabalhos avaliativos devem ser recolhidos e em seguida devolvidos. Isso ajudaria a manter um ritmo de aprendizagem. “Se não tiver tempo de ler, nem recolha”. É preferível ler poucos trabalhos bem escritos, mas com

atenção, fazendo comentários. (SEFFNER, 2013b, p. 42). Este *feedback* auxilia a construir aprendizagens significativas.

Outra possibilidade de construir aprendizagens significativas é avaliar através de uma produção autoral pessoal em cada atividade, feito em sala de aula, sem consulta. Assim, a avaliação deve ser processual, gradual. Essa produção pode ser escrita, desenho, história em quadrinho, música, etc. Para Seffner (2013a), o ideal é que se guardem essas produções ao longo do ano para que o aluno, ao final, tenha a possibilidade de se autoavaliar. Estas produções devem ter conexão com as fontes trabalhadas em aula. Podem ser opinativos, mas com argumentação, dialogando com o que foi debatido. E não precisa ser longo, “melhor cinco linhas autorais do que cinquenta copiadas do livro”. (SEFFNER, 2013a, p. 39-40).

Sobre a avaliação no trabalho interdisciplinar e buscando uma aprendizagem significativa, Bascheira (2015) coloca que nessa perspectiva de trabalho a avaliação do professor deve estar fundamentada em questões como: Esse projeto levou o aluno à aprendizagem? O que mudou na concepção de mundo do aluno? Essa aprendizagem é significativa para ele? Em poucas palavras, para a autora, os resultados devem ir muito além de uma apresentação para agradar pais e direção da escola.

Mesmo este trabalho sendo feito na perspectiva de construção de aprendizagem significativa, a autora não conseguiu, na prática de sua pesquisa, ressignificar o processo avaliativo de forma contínua e progressiva, como exige uma construção significativa. A avaliação deveria estar sendo feita em todos os momentos:

Na época em que o projeto foi aplicado, a avaliação baseou-se apenas no produto (tarefa prevista) que deveria ser entregue no final do processo. Porém, as leituras realizadas reforçaram a ideia de que a avaliação deve ser realizada durante o processo e em vários momentos. Pode ser discutida com os alunos e ter critérios preestabelecidos claros. Também é importante fazer uma auto avaliação, de modo que os alunos expressem as expectativas que tinham antes de começar a pesquisa, as dificuldades que tiveram para realizá-la e a dedicação com que buscaram as informações. Uma avaliação coletiva, já que projeto é parceria, deve ser registrada e

arquivada na escola, de maneira que possa ser usada como fonte de consulta que irá sinalizar sucessos e/ou fragilidades a serem superadas em outra experiência de projeto interdisciplinar. (BASCHEIRA, 2015, p. 106).

Nesse momento de análise, Bascheira (2015) utiliza as ideias de Selva Guimarães Fonseca (2010) para refletir sobre avaliação:

Assim, concebo avaliação da aprendizagem como uma prática pedagógica, política e cultural inerente e necessária ao processo educativo. Uma prática pedagógica diagnóstica das situações de ensino e aprendizagem, pois possibilita aos professores e alunos a reorientação do trabalho educativo realizado na escola, nas diferentes áreas do saber. (FONSECA¹², 2010, p. 217 apud BASCHEIRA, 2015, p. 106).

Embora a autora saiba que a avaliação deve ser contínua, ou seja, ocorrer ao longo do processo de construção das atividades, isso não foi possível. “A avaliação aconteceu no final do trimestre, com a entrega das atividades solicitadas”. Ela coloca que teria sido importante, em um segundo momento, criar um roteiro de acompanhamento para que os alunos registrassem a cada semana os estudos que realizaram, assim, através da observação do professor, “poderiam ser discutidos os problemas a serem enfrentados, os avanços que conseguiram realizar, as barreiras a serem transpostas e as alternativas possíveis”. (BASCHEIRA, 2015, p. 108).

No artigo de Renata da Conceição Aquino da Silva (2016)¹³ é abordado o tema das avaliações realizadas no Rio de Janeiro. A autora explica como a educação carioca é feita “refém pela cultura da mensuração”, em que há um currículo mínimo cuja obediência, até então, era verificada pelo SAERJ (prova anual que acontecia no 4º bimestre e avaliava português e matemática, e que foi extinta a partir de 2016 por movimentos estudantis que ocuparam as escolas estaduais e exigiam o fim dessas provas) e pelo Saerjinho (prova bimestral, exceto pelo 4º

¹² Ver mais em: FONSECA, S. G. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

¹³ Esta pesquisa tem como recorte o Ensino Médio, e traz à discussão um problema, que segundo a autora, “aos poucos se revela mais e mais pernicioso [no Rio De Janeiro] que é a equalização entre educação e aprendizagem específica da cultura da mensuração”. (SILVA, R., 2016, p. 1).

bimestre; avaliava sete disciplinas desde 2013, incluindo História), provas integrantes do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro.

A partir destes sistemas de avaliações, segundo Silva R. (2016), instala-se nas escolas, uma tensão entre avaliar e educar. Em um dos relatos de professores, recolhidos na sua pesquisa, a autora nos traz a dificuldade do professor que busca uma aprendizagem significativa e emancipatória, frente a um sistema que incentiva o ato de dar valor ou nota a cada atividade,

Como vemos no trecho acima, a professora tem que equilibrar isto com o contexto no qual os estudantes já estão há muito inseridos: tanto o hábito de sempre fazer algo por nota – onde se evidencia o caráter de socialização da educação, estabelecendo a ideia de que tudo pode ser quantificado – que ela lamenta mas que não consegue se desvencilhar, tanto por causa dos estudantes, quanto por causa da orientação pedagógica da SEEDUC. A professora perde a sua autonomia e consequentemente vai sendo obrigada a favorecer uma avaliação que tenta formatar os/as estudantes em termos de habilidades e competências relativas ao conteúdo, perdendo seu espaço para fazer surgir uma educação emancipatória que sujeitifique os/as jovens que passam por aquela sala de aula. (SILVA, R., 2016, p. 6-7).

Noda (2005) discute os tipos de avaliação para a disciplina de História do Ensino Fundamental e Médio. A avaliação, por ela, é entendida como parte do processo, em que os alunos constroem seu próprio conhecimento histórico, a partir de procedimentos desenvolvidos pelo professor em sala de aula. Ponto que também foi dada atenção é o significado do planejamento para que uma avaliação comprometida com a aprendizagem se realize.

Para essa autora, a avaliação no sistema de ensino brasileiro é tradicional, e quase sempre representa uma obrigação. Acaba sendo um mecanismo que atribui nota, mas sem valor, sem fundamentação, pois perde sua contribuição, que para ela, é demonstrar se os objetivos propostos foram alcançados. E traçar objetivos, pressupõe planejamento por parte do professor. O planejamento é o momento de reflexão do educador, um momento em que ele precisa ter a visão global de todos os agentes que interferem e influenciam o processo de conhecimento. (NODA, 2005, p. 144).

Noda (2005) utiliza a historiadora portuguesa Maria Candida Proença para destacar que o professor de História, ao planejar, tem que levar em consideração os problemas sociais do nosso tempo, e, através do estudo de outras épocas, preparar o terreno para a sensibilização dos alunos aos problemas do seu tempo. Todos os passos do planejamento são fundamentais para que se estabeleça a “construção do conhecimento histórico de forma sistêmica e com base sólida”, a fim de proporcionar a reflexão, deixando espaço para a criatividade e o interesse do aluno. (PROENÇA, 1992 apud NODA, 2005, p. 145).

Com relação aos tipos de avaliação que são geralmente utilizados no ensino de História, é importante saber quando e como usá-las de forma coerente com os objetivos traçados no planejamento. Entendendo esses tipos de avaliação como auxiliares das observações diárias que se faz do aluno. Noda (2005) também alerta que é necessário estar atento aos aspectos subjetivos, que poderiam estar representados em uma “lista de verificação de participação em aula, atitude de cooperação na aula, noções de responsabilidade, relação com o professor”. Mas a autora sabe que diante da burocracia que o professor deve cumprir é difícil atribuir mais uma função ao educador, de verificar uma lista a mais. (NODA, 2005, p. 146).

Embora amplamente criticada, a avaliação no ensino de História tem valorizado muito a memorização, levando a aprendizagem mecânica, que pressupõe também uma atribuição de notas e uma classificação. Encerrando aí o processo de ensino e aprendizagem, exatamente no momento em que deveria começar, ou pelo menos prosseguir. Para terminar esta prática tão comum é importante estabelecer algumas mudanças na maneira de entender a avaliação, como práticas diárias, que devem estar presentes nas várias atividades propostas pelo professor e nas várias metodologias de ensino, como algumas descritas a seguir. (NODA, 2005).

Entre as diversas metodologias possíveis no ensino de História, o método da investigação é bastante propício, pois ela não despreza o conhecimento trazido pelo aluno: ao serem relevadas as concepções dos alunos, os erros não devem ser objetos de punições, mas pontos de partida para a elaboração de conhecimentos mais complexos. (SCHMIDT e GARCIA, 2003, p. 228 apud NODA, 2005).

Ao se utilizar do método de investigação, o professor deve esclarecer que a história que recebemos foi produzida a partir de leituras de determinadas fontes. E, ao trabalhar com estudos de fontes em sala de aula, o professor proporciona ao aluno aprender história com os mesmos instrumentos com que os historiadores a constrói. Assim proporcionando a “recuperação da historicidade do método da História”. (NODA, 2005, p. 58).

Cada um destes passos apontados acima pelos historiadores requer práticas avaliativas por parte do professor, sempre tendo em vista o papel ativo que o aluno tem nesta metodologia de trabalho. E que cada passo do processo didático requer estar atento em como o aluno está construindo seu saber,

O método investigativo favorece as práticas avaliativas, na medida em que coloca o aluno em situações variadas de aprendizagem, além de desenvolver sua autonomia e criatividade crítica (SCHMIDT e GARCIA, 2003, p. 227), propicia ao professor poder assisti-lo em diferentes momentos da produção do conhecimento e envolto em problemáticas diversificadas, sejam elas de categoria cognitivas ou atitudinais. Estes momentos distintos, significam a possibilidade de avaliar o caminho que o estudante percorre para modificar seu pensamento frente a determinado conteúdo histórico. (NODA, 2005, p. 150).

O trabalho com o método investigativo carrega um diferencial significativo na relação de poder em sala de aula, traz consigo "uma concepção de ensino aprendizagem onde o aluno tem um papel ativo e o professor a função de mediador". Isto leva a uma mudança na perspectiva de avaliação, pois o aluno deixa de ser o que aprende passivamente e o professor o que ensina. Nessa nova perspectiva, a avaliação não se dará somente em cima do que o aluno aprendeu, mas sim, em como desenvolveu, construiu seu conhecimento. (NODA, 2005, p. 150).

Noda traz ainda Schmidt e Garcia para concluir suas ideias, em que se a consciência histórica, que tem como função específica ajudar a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente e se, ela é construída, em grande parte dentro das aulas de História, o professor deve estar bem atento. Se o

educador considerar a avaliação como o fim do processo de ensino e aprendizagem, a construção da consciência histórica de cada aluno estará prejudicada, pois “ficaria à mercê de influências vindas de outros pontos, como por exemplo, os meios de comunicação, que nem sempre trazem uma visão livre de preconceitos”. (NODA, 2005, p. 151).

A educadora Hoffmann (2003), no livro *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*, escreve o capítulo: *Avaliando a avaliação no ensino de ciências, história e geografia*. Nele traz reflexões sobre a avaliação na construção de aprendizagens significativas na disciplina de História. E alerta sobre a multidimensionalidade da tarefa de avaliar a aprendizagem. Não se pode mais acreditar que se possa descrever e analisar o processo de aprendizagem, que é complexo, a partir de registros numéricos ou conceituais vindos de um ou dois testes ou provas realizados pelos alunos. Além da complexidade própria da avaliação da aprendizagem, é preciso levar em conta as dimensões do ensino em cada área do conhecimento. O educador precisa ter clareza e conhecimento sobre o que é avaliar e aprender, e o que representa aprender História “na contemporaneidade e em relação à população estudantil do nosso tempo”. (HOFFMANN, 2003, p. 46).

Para Hoffmann (2003), o desenvolvimento do processo avaliativo se dá a partir das diferentes concepções de aprendizagem, e precisa ser pensada em um cenário educativo, no qual a curiosidade, a pesquisa, a expressão própria do estudante se faz presente. Dessa forma, as avaliações se desenvolverão em um cenário “igualmente investigativo”, que não leve em conta apenas as respostas, e que seja “de respeito à diversidade de suas perguntas e respostas [...] constituído por discussões que extrapolam o tema [...] e se estendem para outras áreas do conhecimento e outros assuntos (interdisciplinaridade)”. (HOFFMANN, 2003, p. 49).

Hoffmann (2003) considera então, que um cenário educativo desafiador, no qual os alunos deixam de serem apenas os que recebem as informações dos professores, fazem exercícios e lê livros didáticos, precisa ser um processo avaliativo adequado a esse novo cenário e “desafiador para o docente da disciplina”.

A prática avaliativa tradicional, nesse sentido, é totalmente contraditória para responder sobre a aprendizagem do aluno que teve “experiências educativas de pesquisa, de questionamento, de experimentação ativa ou de desenvolvimento de projetos”. (HOFFMANN, 2003, p. 49).

Para que se desenvolvam práticas avaliativas mediadoras em História é preciso refletir sobre o que significa promover de fato o desenvolvimento do aluno nessa área. Para Hoffmann (2003), existem algumas dimensões próprias de cada área que interferem diferentemente no processo avaliativo. Sobre isso ela traz as seguintes reflexões, em relação ao ensino de História:

[...] diz Bergamaschi (2002) [...] mais importante que conteúdos de História de caráter fático, é necessário que, no Ensino Fundamental, os alunos construam noções temporais básicas para localizarem-se e organizarem-se no tempo histórico, diferenciarem e relacionarem temporalidades, identificarem referências e medições temporais, perceberem a existência de diferentes ritmos e épocas e compreenderem que tempo é uma convenção social. Complementa a autora que tal concepção do ensino de História sugere o entrelaçamento de histórias individuais e coletivas dos alunos e irá se valer de várias fontes de informação, como jornais, livros, depoimentos, documentos familiares, a organização de linhas de tempo com acontecimentos significativos vividos por eles em suas cidades e regiões. Meinerz (2001) nesse mesmo sentido, desenvolve um significativo estudo sobre a "história viva: a história que cada aluno constrói", referindo-se a interpretações e construções individuais de alunos do Ensino Fundamental acerca dos fatos históricos da humanidade.¹⁴ (HOFFMANN, 2003, p. 51).

Com a concepção de ensino em História trazida pelas autoras citadas anteriormente, percebo que o cenário avaliativo deve ser diferente da prática tradicional, no sentido de que as tarefas avaliativas propostas deverão valorizar, principalmente, “expressões singulares de noções de tempo e lugar, construídas pelos estudantes, o ‘aprender a ser e conviver em determinado espaço de

¹⁴ Ver mais em: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. O tempo histórico no ensino fundamental. In: HICKMANN, Roseli Inês.(Org.) Estudos sociais: outros saberes e outros sabores. Porto Alegre: Mediação, 2002. p.21 - 33.

MEINERZ, Carla B. História viva: a história que cada aluno constrói. Porto Alegre: Mediação, 2001.

pertencimento', a formação de identidades, da própria cidadania". (HOFFMANN, 2003, p. 52).

O acompanhamento do aluno deve ocorrer através de tarefas que permitam a expressão de suas ideias e de suas vivências, preferencialmente dissertativas, tais como narrativas e textos. E "a análise de tais tarefas dissertativas representará uma questão de abordagem multidimensional, pelo caráter qualitativo e subjetivo que a leitura de seus textos poderá implicar". (HOFFMANN, 2003, p. 52).

Cabe então, ao professor, ter claros os parâmetros de aprendizagem diante das diversas práticas avaliativas, para que não as utilize de forma desarticulada de propostas de aprendizagens que visem obter aprendizagens significativas. Para Hoffmann (2003), "testes objetivos não permitem obter indicadores qualitativos necessários para o acompanhamento da evolução de saberes tão diversos e complexos construídos pelos alunos". (HOFFMANN, 2003, p. 52).

Outra questão trazida por ela é a relação da disciplina de História com o Português, Filosofia, Artes e outras áreas de estudo. Dessa forma, as práticas avaliativas deveriam resultar da mediação conjunta entre vários professores, de forma interdisciplinar, "a partir de estratégias pedagógicas que levem os alunos a evoluir em suas aprendizagens de forma harmoniosa". (HOFFMANN, 2003, p. 52).

Encerro, trazendo as conclusões de Hoffmann (2003), por também concordar que a prática avaliativa mediadora, e que para a minha compreensão constrói uma aprendizagem significativa, tem um caráter multidimensional e que deve seguir alguns princípios:

1. **Conceber a avaliação como um projeto de futuro, no sentido de buscar garantir a todas as crianças e jovens uma aprendizagem para toda a vida.** Para tanto, é preciso acreditar que **não existe o "não-aprender"**, mas jeitos e tempos diferentes de aprender a aprender e de aprender sobre a vida. É preciso, sobretudo, respeitar a diversidade dos educandos, se pretendemos formar para a cidadania, reconhecendo todos como dignos de educação, atenção e respeito.
2. Entender que **"valor" e/ou "qualidade" da aprendizagem são parâmetros sempre subjetivos e arbitrários.** E que, portanto, devem ser sempre temas de reflexão e consenso pelo coletivo dos educadores. Tais

parâmetros precisam ser considerados mutáveis, contextuais e éticos, condizentes com as concepções defendidas em cada área do conhecimento.

3. Acreditar que **toda a aprendizagem se dá na relação de saber consigo mesmo, com os outros e com os objetos do saber**. E isso concomitantemente. Portanto, desenvolver uma prática avaliativa de modo a privilegiar a expressão própria do pensamento dos alunos, a oportunizar-lhes vivências em ambientes interativos, a tornar disponíveis múltiplas e ricas fontes de informação sobre os objetos do saber. E de forma a garantir essas três condições de aprendizagem, todo o tempo e harmoniosamente, no ambiente escolar. (HOFFMANN, 2003, p. 54-55, grifo nosso).

Acredita-se que os alunos estarão sendo preparados para enfrentar o mundo quando as avaliações sejam compreendidas como parte integrante de uma prática metodológica que busque significado no saber que se constrói em sala de aula, (NODA, 2005), ou seja, que busque construir uma aprendizagem significativa.

4 METODOLOGIA, CARACTERIZAÇÃO DE FONTES E ANÁLISE DOS OBJETOS DE ESTUDO

Para responder a questão de investigação: *como os docentes concebem e vivenciam as práticas avaliativas e a aprendizagem significativa, no Ensino de História?*, a metodologia utilizada será uma pesquisa qualitativa e descritiva, que constará de questionário com perguntas fechadas e abertas e entrevista semiestruturada aos professores de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental, os quais atuam nas Escolas sede do Município de São Sepé. A técnica utilizada para a análise dos dados será a Análise de Conteúdo. E os referenciais teóricos metodológicos estão baseados nos autores Flick (2009) e Bardin (2016).

Neste capítulo buscarei situar os sujeitos da pesquisa, o caminho metodológico e realizar a análise dos objetos de estudo (questionários e entrevista).

4.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Serão entrevistados quatro (4) professores de História da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Sepé/RS, que atuaram do 6º ao 9º anos, no ano letivo de 2019. No total são sete (7) Escolas Municipais que atendem do 6º ao 9º anos, quatro ficam na Sede do Município e três são Escolas Rurais. Optei por entrevistar os professores que atuam nas Escolas da Sede, uma vez que as Escolas Rurais demandariam uma análise específica sobre a Educação no Campo e no momento esse não é o nosso objetivo de pesquisa. Porém, fica uma necessidade e o desejo de incorporá-las em estudos futuros.

Os professores entrevistados trabalham na Escola Municipal de Ensino Fundamental Clemenciano Barnasque, Escola Municipal de Ensino Fundamental

Padre Théo, Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria José Valmarath e Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio Branco.¹⁵

O primeiro passo para o contato com os entrevistados se deu após a autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa (APÊNDICE A). Contatado por telefone com os diretores, conversei com os professores e agendamos uma visita na Escola em que estes atuam no horário da Hora Atividade dos mesmos. Tive o cuidado de realizar a pesquisa no local de trabalho de cada um, a fim de que suas reflexões estivessem próximas às realidades em que trabalham.

Os quatro participantes desta pesquisa autorizaram a divulgação dos dados para a pesquisa (conforme modelos no APÊNDICE B), e serão identificados com um nome fictício (João, Pedro, Ana, Clara). Essa codificação tem a intenção de resguardar a confidencialidade dos nomes verdadeiros e escolas em que trabalham esses professores, cumprindo desta forma a ética desta pesquisa acordada no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B). Segue, nesse sentido, um breve conhecimento do perfil de cada um dos quatro professores integrantes desse processo de pesquisa.

Para caracterizar os entrevistados realizei um questionário com os dados pessoais, profissionais e formação acadêmica (APÊNDICE C).

O professor 1 (João), tem 49 anos e Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), concluída no ano de 2000. Trabalha há 18 anos como professor, de início com contrato, e há 14 anos é concursado. Na atual Escola fazem 3 anos que atua, nas turmas de 5º ao 9º anos, mas também tem vínculo com a Rede Estadual. Além da disciplina de História também já lecionou Geografia. Tem carga horária de 22 horas semanais neste Município.

¹⁵ A Rede Municipal de Ensino tem no total 1.842 alunos matriculados, sendo 439 alunos no Ensino Fundamental. Destes, 90 alunos estão matriculados na EMEF Clemenciano Barnasque, 65 na EMEF Padre Théo, 65 alunos; 199 alunos, na EMEF Profª Maria José Valmarath, e 85 na EMEF Rio Branco. Fonte: dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Sepé, baseados no CENSO-INEP 2019.

O professor 2 (Pedro), tem 27 anos e formação em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) concluída em 2014 e Mestrado em História, também pela UFSM, em 2016. Atua há 5 anos na profissão, destes são 3 anos de nomeação no Município e na Escola atual. Além do Município, também trabalha na Rede Estadual de Ensino, com turmas do Ensino Médio, Modalidade EJA e Coordenação Pedagógica. No Município trabalha do 5º ao 9º anos, 22 horas semanais e além de História também leciona Geografia. No total tem 60 horas somando a Rede Municipal e Estadual.

A professora 3 (Ana), tem 49 anos e Licenciatura em História pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), concluída em 2015 e Especialização em Metodologia do Ensino de História e Geografia, pelo Instituto Pedagógico de Minas Gerais (Ipemig), concluído em 2019. Trabalha há 6 anos como docente e no Município como concursada desde agosto de 2019, sendo 4 meses de atuação nesta Escola. Também trabalha na Rede Estadual de Ensino com turmas do 6º ao 9º e Ensino Médio. Tem 22 horas semanais no Município e 40 horas no Estado.

A professora 4 (Clara), tem 32 anos de idade e está no último semestre do Curso de Licenciatura em História, pela Centro Universitário Internacional UNINTER. Trabalha como contrato no Município desde o início do ano letivo de 2019, sendo 10 meses de experiência. Trabalha em 2 Escolas no Município, com turmas do 5º ao 9º anos e tem 30 horas semanais.

Há assim, nesse grupo de professores, perfis diversificados, tanto no tempo de vínculo funcional, quanto espaço de formação acadêmica, instituição formadora, carga horária de trabalho além das experiências particulares que influenciam a sua atuação pedagógica. Ao mesmo tempo em que compartilham desafios comuns presentes nos espaços escolares e no desenvolvimento da disciplina, como será exposto no questionário e entrevista analisados a seguir.

4.2 INSTRUMENTOS DE ANÁLISE

4.2.1 Questionário: critérios relevantes para a construção de aprendizagens significativas em História

Conforme já foi explorado na Revisão Bibliográfica, utilizei para o desenvolvimento do questionário os critérios trazidos nas pesquisas dos historiadores Seffner (2013a, 2013b) e Scheiner (2012). Para Seffner estes critérios auxiliam a pensar as práticas em sala de aula, buscando “identificar boas condições de produção de aprendizagens significativas em História”. (SEFFNER, 2013b, p. 50).

Para isso, colocaram-se em teste estes critérios e através de um questionário (APÊNDICE C) foi perguntado aos professores se eles os utilizam em aula, com que frequência: (sempre, quase sempre, às vezes, raramente ou nunca utilizam) e que justificassem sua resposta se achassem necessário. Juntamente aos critérios já estabelecidos pelos pesquisadores citados acima, foram acrescentados outros que se julgaram pertinentes de acordo com a pesquisa bibliográfica e referenciais teóricos utilizados ao longo da pesquisa.

No total foram colocados 32 critérios (C) no questionário e, mais uma pergunta final, com a possibilidade dos educadores acrescentarem critérios que eles utilizam em aula e que não tivessem sido contemplados. A ordem não significa grau de importância. A intenção era poder manter um diálogo com esses pesquisadores e com todas as questões que julgo pertinentes neste tema de pesquisa.

A seguir têm-se os dados destes questionários. A análise destes critérios dar-se-á através do diálogo com a bibliografia mencionada acima e, após, será trazida juntamente à das entrevistas (item 4.2.3), procurando relacionar com as categorias de análise de interpretação escolhida para esta pesquisa. Os resultados provenientes dos questionários serão analisados simultaneamente, procurando estabelecerem-se diferenças e semelhanças. Algumas justificativas dadas pelos

professores serão transcritas e aparecerá em itálico, sem aspas, quando for exatamente igual ao descrito por eles.

Dos 32 critérios respondidos, 46,1% dos professores marcaram que usam sempre, 22,6% quase sempre, 21,9% às vezes, 5,5% raramente e 3,9% não utilizam. Observou-se individualmente cada questão e os resultados observam-se a seguir:

C1) Reconheço e valorizo o saber que os alunos já possuem, ou seja, o seu conhecimento prévio.

Dos 4 professores, 3 (João, Ana, Clara) dizem que reconhecem e valorizam o conhecimento prévio dos seus alunos sempre e 1 (Pedro) quase sempre. Visto que o conhecimento prévio é considerado a chave para a aprendizagem significativa (discussão teórica já apresentada no item 2.2), no qual Ausubel (1980) chamava de *subsunção* ou *ideia âncora*, é positivo o fato da maioria dos professores terem esse olhar para este critério.

Para que a aprendizagem se concretize de forma significativa o conhecimento novo deve ser acrescentado ou reformulado com base no que o aluno já sabe. Dessa forma, Seffner (2012a) coloca que cada aula de História deveria ser planejada tendo o momento em que o aluno possa expor o que sabe ou imagina saber sobre os conteúdos, até mesmo manifestando as suas curiosidades sobre os temas.

Com a justificativa trazida pelo professor Pedro: *que por vezes a pressão do meio leva a produzir aulas mais mecanizadas e com pouco espaço para interação*, percebi que essa prática pode trazer a impressão de que se ocuparia um espaço maior da aula. Mas com aulas bem planejadas e sabedores de que este critério é fundamental, os educadores podem se apropriar e usarem sempre ao introduzir novos conteúdos, tornando esta uma prática habitual.

C2) Reconheço se a aprendizagem serve para construir ou modificar, de alguma forma, impressões e opiniões que o aluno tem a respeito da situação presente.

O professor precisa proporcionar ao aluno que compreendam as suas opiniões de forma histórica, saindo do achismo ou impressões superficiais. (SEFFNER, 2012a, p. 54). As fake news, tão atuais nos últimos anos, devem ser analisadas, mas com o cuidado de não confundir a sala de aula com tribuna política. É preciso problematizar a verdade dos alunos, fazendo com que eles percebam que as situações estudadas são uma construção histórica “construídas por indivíduos determinados, alguns lutando a favor, outros contra, muitos indiferentes, mas jogando um papel importante no final das contas”. (SEFFNER, 2012b, p. 55).

Junto a isso é importante que o aluno se veja como sujeito da história, ciente de que “o mundo em que cada um nasce está dado historicamente, mas pode ser modificado pela ação humana.” O educando se perceber como um sujeito histórico é com certeza um aprendizado significativo da aula de História. (SEFFNER, 2012b, p. 55).

Nesse olhar, os professores João e Ana conseguem reconhecer sempre que a aprendizagem serviu de alguma forma para modificar as impressões e opiniões que os alunos têm a respeito do presente. O Pedro, quase sempre e a Clara às vezes.

C3) Permaneço bastante tempo num único tema, estabelecendo numerosas relações a partir dele, inclusive com auxílio de questões do mundo contemporâneo.

Em relação a este critério, Seffner (2012a) critica a falta de autonomia de professores que são obrigados a cumprir todos os conteúdos listados, no qual muitas vezes são abordados de forma apressada e superficial. Para ele, programas que vão da “História do Brasil Colônia à República em um ano constituem trabalho

inútil, estressante e burro.” Seria ideal que o docente pudesse se adaptar ao interesse da turma e permanecesse mais tempo em um tema do que em outro. (SEFFNER, 2012b, p. 56).

A professora Ana diz fazer isso sempre, mas justifica que a escolha depende da curiosidade dos alunos. Com isso, outros conteúdos acabam sendo mais corridos. Os professores João e Clara, fazem quase sempre. A Clara coloca que às vezes opta por aprofundar alguns conteúdos que ela ache mais importante. E o Pedro diz fazer às vezes, pois depende dos temas e dos interesses dos alunos, além de ter que dar conta dos conteúdos.

Outra questão atual que dificulta atender esse critério é a adequação às mudanças trazidas pela atual Base Nacional Comum Curricular/BNCC, em que as aprendizagens devem ser trabalhadas com os alunos igualmente em todo o país. A fim de atingir uma aprendizagem significativa tem-se que cuidar para não mecanizar aulas com o único objetivo de cumprir o cronograma anual, virando refém do livro didático.

C4) Opero com conceitos e nomeações nas minhas aulas.

Nas análises de Moreira (2012), a aprendizagem significativa começa pela preparação de um “material de aprendizagem potencialmente significativo” e este deve ser construído “mapeando inicialmente os conceitos de modo a identificar as ideias mais gerais, inclusivas, os conceitos estruturantes do que vai ser ensinado no conteúdo curricular.” E progressivamente diferenciá-los e integrá-los aos conhecimentos prévios. É um processo dinâmico de “descer e subir, várias vezes, nas hierarquias conceituais”. (MOREIRA, 2012, p. 19).

Este material de aprendizagem se dá com o planejamento de aula, que deve ser preparado escolhendo termos e categorias conceituais apropriados para cada conteúdo, a fim de que auxilie o aluno a desenvolver um linguajar histórico. Alguns exemplos de conceitos pesquisados por Seffner (2012b) em dicionários históricos e

que ele lista como fundamentais na compreensão da maioria dos temas presentes nos conteúdos de História: abolicionismo, absolutismo, capitalismo, democracia, escravidão, iluminismo, genocídio, direito, família, etc. Para este autor uma aprendizagem significativa está sendo construída quando se discute com os alunos que os conceitos surgem de um “conjunto de crenças políticas” e que têm usos diferentes dependendo do contexto histórico em que ele é usado. (SEFFNER, 2012b, p. 58). A fim de que esse critério se efetive com qualidade, seria necessário permanecer mais tempo em um conteúdo (C3) a fim de que os conceitos possam ser compreendidos dentro de cada situação histórica. (SEFFNER, 2012a). Neste critério o professor Pedro afirma que trabalha com conceitos sempre. O João e a Ana, quase sempre e a Clara, às vezes.

C5) Entendo que os conceitos estão muitas vezes materializados em instituições que nos governam, e que devem ser estudados, conhecidos e visitados se possível.

É fundamental associar conceitos com instituições governamentais e proporcionar que os alunos questionem e reflitam sobre a função de cada uma delas e a sua representatividade e compromisso social. É uma atividade que deve ser planejada e no caso de visitas, os alunos previamente devem saber o que observar e questionar para um posterior debate.

O professor Pedro trabalha com este critério sempre. O João, quase sempre. A professora Ana às vezes, e as visitas são feitas raramente e a Clara, também às vezes, sendo que até então não fez visitas. O que se constata é que as visitas ainda não são objetos de análise de dois destes quatro professores, não por acharem irrelevante, mas por não terem refletido, até então, sobre a importância de realizar esta atividade.

C6) Utilizo uma diversidade de fontes de leitura e pesquisa, tanto para consulta do aluno quanto do professor.

O uso de diversos tipos de fontes valoriza o trabalho do professor e mostra que o mesmo tem autonomia intelectual. O livro didático não pode ser o único recurso de consulta para o educador e aluno. As fontes podem ser filmes, depoimentos, documentários, músicas, prédios históricos, desenhos, pinturas, charges, jornais, revistas, obras literárias, objetos antigos, materiais textuais produzidos pelo professor, etc. (SEFFNER, 2012b, p. 58).

O professor João utiliza sempre. O Pedro, apesar das dificuldades de planejar também utiliza sempre. A professora Ana utiliza sempre e diz que às vezes se sobrecarrega de tanto material de pesquisa. A Clara quase sempre utiliza, considerando que para uso dela é sempre, mas para o aluno é quase sempre. As dificuldades encontradas pelos professores pesquisados é a questão do pouco tempo disponível para o planejamento de aula, que é um obstáculo para conseguir utilizar uma diversidade de fontes no preparo das aulas e poder separar materiais apropriados para a análise dos alunos.

C7) Uso as tecnologias.

O uso das tecnologias é importante em sala de aula. Não se trata de abandonar o antigo e somente usar tecnologias novas. Os jogos de tabuleiro continuam sendo excelentes ferramentas de aprendizagem por exemplo. Mas não se pode perder de vista de que os principais elementos de uma aula continuam “sendo o debate, a argumentação, a confrontação de opiniões, o registro escrito, a pesquisa e coleta de informações.” (SEFFNER, 2012a, p. 44).

Diante disso, o professor João, ao ser questionado, diz usar as tecnologias sempre, ao mesmo tempo tem uma divergência em suas colocações, pois justifica que procura usar, porém os recursos da Escola são poucos, como a televisão disponível que é do modelo antigo. Dessa forma não utiliza sempre. E questiona

como usar de fato os telefones em sala de aula de forma adequada ao processo de ensino e aprendizagem e a realidade deles. O Pedro usa sempre, como por exemplo, o uso do celular, internet, televisão Smart.

As professoras Ana e Clara utilizam quase sempre. A Ana diz que procura usar, mas esbarra em não ter uma sala de informática na Escola, no entanto utiliza o Datashow, os alunos realizam nele suas apresentações de trabalhos, marca o dia para todos trazerem o celular com a finalidade de pesquisa e inclusive *empresto o meu se precisar*. A Clara usa mais o telefone como meio de pesquisa para os alunos, incentiva com que eles montem apresentações no power point, e *isso ajuda a sair da rotina um pouco, indo além do caderno e do livro*.

C8) Desenvolvo em sala de aula uma diversidade de atividades, mantendo o princípio do diálogo com materiais variados e distintos, abordando diferentes linguagens.

Os professores João e Pedro desenvolvem sempre. A Ana, quase sempre, *a gente tenta, mas às vezes falta tempo, depende do andar da aula*. É necessário cuidar para que a justificativa de pouco tempo dada pelos professores não seja motivo para se preparar aulas somente com a leitura do livro e responder questões que estejam contidas ali ou de cópia do quadro. E a Clara, às vezes, e justifica com uma autoanálise: *às vezes falta um pouco mais de mim, que eu posso melhorar, acho que por ter pouca experiência. Às vezes eu dou uma aula e penso depois que poderia ter feito diferente, utilizado outros materiais*.

Seffner (2012b) alerta sobre o uso em excesso de leitura e cópia em aula. Elas são atividades fundamentais, mas precisam vir acompanhadas de outros complementos que estimulem seu estudo, como por exemplo, filmes, debates, construção de desenhos, visitas a museus e locais históricos, organização de Mostras de Trabalhos, etc. Para Moreira (2012), a aprendizagem se torna significativa quando os alunos conseguem abordar o mesmo tema em situações diferentes. Por isso devem-se diversificar as estratégias e os instrumentos usados

em sala de aula a fim de facilitar a aprendizagem. Porém, não adianta utilizar uma diversidade de atividades se o enfoque continuar sendo “comportamentalista do tipo certo ou errado, sim ou não”, pois promoverá a aprendizagem mecânica. “Qualquer estratégia que implicar “copiar, memorizar e reproduzir” estimulará a aprendizagem mecânica”. (MOREIRA, 2012, p. 23).

C9) O princípio de que o aluno é “preceptor/ representador da realidade”, e com isso passaria a “mobilizar ideias fundamentais a respeito de como se aprende ou como se produz o conhecimento”, através da análise dos diferentes materiais de pesquisa e análise.

Para Scheiner (2012), o critério 8 está relacionado estreitamente ao critério 9: o aluno como perceptor/representador da realidade. Este princípio está associado ao uso de materiais variados e distintos, abordando diferentes linguagens, com a “não centralidade no livro-texto”,

O exame de diferentes marcas da presença humana no tempo e no espaço mobiliza a reflexão sobre quem os produziu e em que condições. Isto diz respeito a levar o aluno a perceber a realidade como uma trama de significados atribuídos pelos sujeitos que a produziram e a conceber o conhecimento desta a partir da produção de representações sobre a mesma. [...] ao tomarmos o aluno como perceptor e representador da realidade, o processo ensino-aprendizagem passa a mobilizar ideias fundamentais a respeito de como se aprende ou como se produz o conhecimento: a importância do erro, a incerteza do conhecimento e a sua parcialidade, a necessidade frequente de desaprender, a possibilidade do desvendamento da realidade, da desconstrução de verdades, de reconstrução de saberes em outras bases e argumentos. (SCHEINER, 2012, p. 29-30).

Dessa forma o incentivo ao aluno para o conhecimento científico se torna fundamental. Ele precisa compreender como se dá o processo de produção do conhecimento histórico científico. De acordo com as ideias de Rüsen¹⁶ é necessário

¹⁶ A trilogia é composta pelos três livros de teoria escritos por Rüsen: Razão Histórica, Reconstrução do Passado e História Viva. Ver as citações completas nas Referências, p. 121.

articular a vida prática e a ciência especializada, somente assim teremos a diferença entre o pensamento histórico científico do pensamento histórico comum. A narrativa histórica é importante para trazer o sentido histórico à pesquisa e principalmente para o leitor, construindo aprendizagens significativas. É preciso desenvolver a consciência, que é o conhecimento de si, para si e em relação aos outros, e a propedêutica como, por exemplo, transformar nossos alunos em historiadores, aproximando o meio escolar do acadêmico.

Para o professor João nesse momento é difícil colocar em prática o critério 9, nessa realidade escolar, mas utiliza quase sempre esse princípio. O Pedro também usa quase sempre, pois tem de enfrentar a limitação do tradicional. Segundo ele, o aluno está acostumado a não fazer. A Clara diz usar quase sempre também. A professora Ana diz utilizar às vezes, até pela realidade deles: *Eles não querem saber, não gostam de História, de cada turma tira 2 ou 3 alunos. Nós é que acabamos mudando o pensamento deles por gostarmos da nossa disciplina e passar isso para eles, o que atrai um pouco o interesse deles. Eles acham História chato. Fico feliz, pois percebo que mudei nos alunos um pouco isso, mesmo que pela minha idade me percebo mais tradicional.*

Trazer aos alunos essas experiências de iniciação ao mundo acadêmico e científico foi um objetivo da pesquisa de Scheiner (2012). Esse processo tem o intuito de fazer o aluno se perceber como sujeito da construção histórica, manipulando ferramentas e linguagens socialmente reconhecidas, acessando novas possibilidades de saber, distantes da mera repetição da narrativa de outras pessoas (SCHEINER, 2012, p. 33). Com certeza fará com que os alunos sintam-se participantes da construção histórica e deixem de considerar as aulas de História chatas e sem sentido. O que muitas vezes ocorre pelas aulas ainda serem muito mais explanadas e copiadas do que refletivas.

Alegro (2008) coloca que apesar do conhecimento científico não ser o mesmo do escolar, essa aproximação é fundamental para que as experiências cotidianas não se tornem isoladas do mundo acadêmico, contribuindo para a “constituição da consciência histórica” em que “a experiência escolar pode oferecer elementos

oriundos do conhecimento científico para que as novas gerações possam criar novas tradições”. (ALEGRO, 2008, p. 17-18).

C10) Utilizo as questões do presente para extrair boas propostas de estudo do passado, articulando o estudo do passado com o presente, cuidando o anacronismo, além de dar um sentido de funcionalidade para o ensino de História.

Para Seffner (2012a), uma aprendizagem significativa em História começa por boas indagações sobre o tempo presente. Não se pode estar apenas imerso no passado, os professores devem fazer alguma “articulação com o presente ou com a identidade cultural dos alunos” e estar por dentro das “culturas juvenis que marcam seus alunos e com as especulações feitas acerca do futuro, mundo onde seus irão viver e trabalhar.” (SEFFNER, 2012a, p. 32-36).

Dizem utilizar sempre os professores João e Ana. O Pedro, quase sempre. A Clara, às vezes e coloca que tem aulas que a relação não vem no momento e depois que passou lembra-se de algo ou aprende uma relação que poderia ter usado na aula, mas ainda não sabia realizar. Seffner (2012a) alerta sobre o risco de se cometer anacronismos ao fazer esta relação presente/passado, por isso precisa ser realizado com conhecimento pelo professor. E as associações realizadas, quanto mais próximas da realidade do aluno mais tornam a aprendizagem significativa.

C11) Considero os problemas sociais do nosso tempo para refletir e estudar outras épocas.

A pesquisadora Noda (2005), através das ideias da historiadora Maria Candida Proença, destaca que o professor de História, ao planejar, tem que levar em consideração os problemas sociais do nosso tempo, e, através do estudo de outras épocas, preparar o terreno para a sensibilização dos alunos aos problemas

do seu tempo. Dessa forma o conhecimento histórico se constrói com reflexão e base sólida. Os professores João, Pedro e Ana, costumam considerar esse critério sempre e a Clara, quase sempre.

C12) Ao propor cada conjunto de atividades, sei quais competências e habilidades desejo desenvolver com mais ênfase naquele momento, e isto fica claro para o aluno.

Além de lidar com determinadas questões e conteúdos próprios da História, uma proposta de trabalho que vise aprendizagens significativas, de acordo com Seffner (2012a), precisa buscar o desenvolvimento de competências e habilidades, que se manifestam na formação de um aluno que apresente:

[...] domínio da leitura e da escrita; capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas; capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; competência para receber criticamente os meios de comunicação; capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo e capacidade de aprender a aprender. (SEFFNER, 2012a, p. 61-62).

Ao propor as atividades de aula, o professor deve saber quais competências e habilidades ele quer desenvolver, e isto precisa ficar claro para o aluno. Torna-se mais fácil e significativa a aprendizagem quando o educando sabe o que se espera que ele alcance neste processo.

O professor João diz sempre saber as competências e habilidades que quer desenvolver e que deixa isso claro para o aluno. A Clara, quase sempre. Os professores Pedro e Ana, às vezes, ambos justificam que para si tem clareza, mas nem sempre deixam claro ao aluno.

C13) Toda a atividade gera uma produção autoral pessoal do aluno.

A fim de se alcançar uma aprendizagem significativa na disciplina de História o professor deve estimular a produção autoral do aluno. Não somente produção escrita, mas também desenho, música, etc. Seffner (2012a) também traz a importância de se trabalhar com imagens, uma vez que atualmente a “sociedade é produtora e consumidora de imagens”. (Seffner, 2012a, p. 39-40). Esta produção autoral não precisa ser extensa, é preferível 5 linhas autorais do que 30 copiadas, e deve ter “o suficiente para explicitar suas posições com clareza” e “operar com conceitos e nomeações, e não apenas relatar o que leu em outras fontes”. (SEFFNER, 2012b, p. 60).

Este autor sugere que as produções autorais dos alunos sejam feitas em aula e sem consulta, guardadas durante o ano e que no final os alunos analisem e avaliem a sua própria produção. Porém, essas atividades devem ser corrigidas e devolvidas aos alunos com comentários feitos pelo professor. Os textos devem ter argumentos, não pode ser simplesmente uma opinião particular do aluno sem embasamento, dialogando com o que foi discutido em sala de aula.

O professor Pedro realiza este tipo de atividade quase sempre, porém depende da atividade. Na maioria das vezes faz debate com os alunos. Os professores João e Ana usam às vezes. A Ana coloca que não dá tempo de fazer sempre, e que *proponho em alguns momentos que escrevam com suas palavras, mas eles ficam retraídos, não querem falar. Alguns se expressam com mais facilidade, outros são tímidos*. A Clara raramente utiliza, pois *os alunos tem um problema que eles não sabem se expressar, não tem opinião, tem medo que estejam errados, tem medo de colocar no papel a opinião deles. Muitos não sabiam fazer resumo, só copiavam e não colocavam a opinião deles com medo de errar. Às vezes eu mesma tenho esse receio*.

As justificativas das professoras Ana e Clara colocam em evidência o fato dos alunos terem dificuldade em se expressar, principalmente com as suas palavras. Isso geralmente ocorre por ainda ser corriqueiro nas Escolas o incentivo a aprendizagem mecânica em que os alunos, desde os primeiros anos de escola, são levados a realizar atividades que incentivam o copiar e reproduzir respostas iguais

às do material didático. Esta atitude muitas vezes é reflexo da insegurança do professor, ou querer ganhar tempo de aula para vencer todos os conteúdos. Porém, o que é certo é que a aprendizagem significativa em História passa pelo atendimento deste critério.

C14) Uma situação estudada é uma situação complexa, muito além de nomes, datas e acontecimentos.

Toda situação de aprendizagem deve ser complexa, ou seja, trazer o maior número de elementos possíveis para reflexão, a fim de perceber o enredo do estudo da História. Os professores João e Pedro, sempre utilizam esse critério. A Ana, quase sempre.

A professora Clara, raramente utiliza, *geralmente vou pelos acontecimentos, nomes e datas*. Porém, as aulas de História devem ir muito além de nomes, datas e acontecimentos. Seffner (2012a) orienta que o professor deve propiciar ao aluno a compreensão de como se estrutura uma dada situação, buscando questões do presente para o estudo de situações do passado. “Nesta medida, torna-se importante orientar o aluno a verificar recorrências, mudanças e permanências dentro de cada situação estudada”. (SEFFNER, 2012a, p. 43).

C15) Busco a interdisciplinaridade e o diálogo com outras disciplinas, principalmente entre Geografia e História.

Uma aprendizagem significativa consegue realizar o diálogo entre os diferentes saberes. Para isso é preciso fazer pequenas parcerias com outros professores, escolher algum tema que se movimente pelos diversos conhecimentos. Para Seffner (2012a), manter diálogos entre Geografia e História é muito importante, pois “todo tempo vivido está amarrado a um espaço. Estabelecer conexões entre o global, o local, o regional, as diferentes escalas, os diferentes tempos”. As atividades pedagógicas devem buscar estes traços sempre que possível. Mas essas atividades

não se pode fazer isso o tempo todo e nem com todos os conteúdos, e os professores envolvidos têm que terem interesse em realizar estas atividades. (SEFFNER, 2012a, p. 36-40).

O professor Pedro acha fundamental e utiliza sempre. Porém, depende das afinidades metodológicas. Para ele as disciplinas de Artes e Português têm mais afinidades metodológicas com a História. O trabalho de pesquisa de Bascheira (2015) investiga a contribuição dos projetos integrados como alternativa para uma aprendizagem significativa em História e também traz as disciplinas de Português e Artes, acrescentando a Filosofia, como facilitadoras no trabalho interdisciplinar.

O João usa às vezes. Coloca que até tenta fazer, mas não encontra afinidades com outros professores na Escola e também tem a dificuldade de se encontrar com os colegas nos mesmos horários de Hora Atividade. É necessário que a Escola busque espaços adequados para que esse tipo de trabalho aconteça, seja para reunir alunos de diversas turmas ou mesmo os professores poderem se encontrar.

A professora Ana, raramente utiliza. Para ela o mais difícil de trabalhar de forma interdisciplinar é os conteúdos não serem próximos, salvo o Português. *Já trabalhei de forma interdisciplinar, não nessa Escola, mas acho que para o aluno não muda muito, pode até diminuir a aprendizagem, pois os alunos sabem muito daquilo que é comum às disciplinas que estão juntas em um projeto, mas deixam a desejar na parte específica.* Porém, segundo Seffner (2012b), a busca da interdisciplinaridade é considerada essencial para “a formulação de atividades que possibilitem a construção de aprendizagens significativas em História”, e “o aluno precisa perceber que a História não explica tudo, mas ela necessita de outras disciplinas, e pode auxiliar outras disciplinas”. Este autor também sugere o trabalho através da pedagogia de projetos. (SEFFNER, 2012b, p. 62).

A Clara não utiliza. Ela acha importante trabalhar, mas ainda não utilizou. Essa professora não completou um ano de docência, motivo pelo qual ainda não tenha passado por essa experiência, mas tem interesse: *encontraria dificuldade em trabalhar, mas tudo que é novo a gente tem medo, mas daria para tentar.*

Outra questão levantada na dissertação de Bascheira (2015) é sobre a avaliação no trabalho interdisciplinar, que deve estar fundamentada em questões como: Esse projeto levou o aluno à aprendizagem? O que mudou na concepção de mundo do aluno? Essa aprendizagem é significativa para ele? Para a autora, os resultados devem ir muito além de uma apresentação para agradar pais e direção da escola. Mesmo este trabalho sendo feito na perspectiva de construção de aprendizagem significativa, a autora não conseguiu, na prática de sua pesquisa, ressignificar o processo avaliativo de forma contínua e progressiva, como exige uma construção significativa. “Na época em que o projeto foi aplicado, a avaliação baseou-se apenas no produto (tarefa prevista) que deveria ser entregue no final do processo.” No entanto a avaliação deveria estar sendo feita em todos os momentos. Também destaca ser importante fazer uma autoavaliação, momento em que os alunos possam refletir sobre “as expectativas que tinham antes de começar a pesquisa, as dificuldades que tiveram para realizá-la e a dedicação com que buscaram as informações”. E por envolver outras disciplinas, deveria ter o momento de “avaliação coletiva” entre as disciplinas envolvidas. (BASCHEIRA, 2015, p. 106).

Para Hoffmann (2003), é importante que as práticas avaliativas resultem da mediação conjunta entre vários professores, de forma interdisciplinar, “a partir de estratégias pedagógicas que levem os alunos a evoluir em suas aprendizagens de forma harmoniosa”. (HOFFMANN, 2003, p. 52).

<p>C16) Os alunos precisam ter boa aceitação, boa receptividade às atividades propostas, podendo sugerir tópicos e apresentar os trabalhos da forma como os agrada, negociando.</p>
--

Todos os professores usam sempre este critério. O Pedro coloca que estabelece alguns limites, pois são fundamentais para organizar o trabalho em sala de aula. E a Clara diz que sempre dá as sugestões para eles, e às vezes tenta acomodar de maneira que eles consigam realizar as atividades, pensando na individualidade e limitações de cada aluno. De acordo com Seffner (2012a) tem-se

que cuidar para não “escolarizar” demais as atividades a fim de que não sejam vistas como algo que só tem sentido dentro da escola. Ceder em alguns pontos pode ajudar a ter deles maior aceitação das próximas propostas e os valoriza. (SEFFNER, 2012a, p. 38).

C17) Realizo feedback das atividades que recolho dos meus alunos (trabalhos, testes, provas...).

Fazem sempre, os professores João e Pedro. O professor Pedro realiza os feedbacks de forma individual e coletiva. A professora Ana faz quase sempre. Costuma fazer os bilhetes, aponta o que eles deveriam melhorar, mas não recolhe o material corrigido após o feedback. A Clara faz às vezes e costumo considerar quando eles devolvem: *eu considero muito eles. Tem que dar outra chance*. E diz não fazer mais seguido por receio dos questionamentos dos pais, pois teve episódios de desconforto em relação aos seus comentários em avaliações e por isso acabou diminuindo os comentários.

Para Seffner (2012a) as atividades devem ser recolhidas para leitura e devolvidas em seguida devidamente avaliado e comentado, pois isso ajuda a manter um ritmo de aprendizagem que envolve o aluno. Se o professor não vai ter tempo de ler os trabalhos, não recolha. Tem que deixar o aluno ciente de que não é pouco o tempo para ler muitos trabalhos, que serão um número menor, mas “que devem ser muito bem escritos”. (SEFFNER, 2012a, p. 42).

C18) Priorizo que os meus alunos desenvolvam atividades dissertativas.

Para Hoffmann (2003) o acompanhamento do aluno em História deve ocorrer através de tarefas que permitam a expressão de suas ideias e de suas vivências, preferencialmente dissertativas, tais como narrativas e textos. E “a análise de tais tarefas dissertativas representará uma questão de abordagem multidimensional,

pelo carácter qualitativo e subjetivo que a leitura de seus textos poderá implicar”. (HOFFMANN, 2003, p. 52).

O professor Pedro diz fazer sempre. O João, quase sempre, *tento, mas os seus alunos não têm a prática da escrita*, pois, segundo ele, são educados para serem reprodutores. A professora Ana, às vezes, pois, assim como já havia respondido no C13, os alunos têm bastante dificuldade nas questões dissertativas: *eu não peço o tempo todo, mas quando peço, eles não gostam, tem preguiça. E quanto mais aversão, menos eles prestam atenção. Eu sinto que não é o que eles gostam*. A Clara, diz que raramente utiliza, pois os alunos tem problema com atividades de escrever: *eles não gostam, parece preguiça deles, de pensar*.

C19) Utilizo o livro didático.

O professor não pode estar preso ao livro didático para conseguir fazer boas relações entre o presente e o passado e com questões atuais relevantes. É importante que o professor mostre a sua autonomia intelectual, montando e adaptando seu material pedagógico, expressando o seu modo de ver a História e se adequando às diferentes realidades escolares.

Para Seffner (2012a) “Professores que seguem programas quilométricos, a partir de livros didáticos, certamente não encontrarão muitos espaços para produção de aprendizagens significativas”. (Seffner, 2012a, p. 32).

Para Moreira (2012), seguir os conteúdos linearmente, “sem idas e voltas, sem ênfases, e que deve ser cumprido como se tudo fosse importante” geralmente tem como resultado uma aprendizagem mecânica. (MOREIRA, 2012, p. 19-20).

O professor Pedro utiliza sempre o livro didático, pois facilita o texto para não ter que reproduzir no quadro para copiarem: *Evita perder tempo*. Os professores João e Ana, quase sempre. A Ana considera que *é um recurso que a gente tem e que é muito bom. Mas não é exclusivo, uso notícias atuais da internet, resumos*. No 6º ano sou mais tradicional, mas faço os comparativos com a realidade, utilizo o livro

didático que eles são bastante apegados, mas faço bastantes resumos pra eles. A Clara usa às vezes, costuma utilizar mais o quadro e folhinhas.

C20) Possibilito que o aluno se interogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado, etc.

Os professores Pedro e Ana fazem sempre. O Pedro diz usar principalmente nos 5º e 6º anos. O João, quase sempre e a Clara, às vezes.

Formar um aluno que tenha capacidade de pensar historicamente é uma das tarefas da aula de História. De acordo com Seffner (2012a) essa possibilidade de interrogação sobre a sua historicidade é fundamental, auxiliando na construção da identidade histórico-cultural do aluno. A aprendizagem mais significativa produzida na disciplina de História é capacitar o aluno a refletir historicamente sobre si e o mundo que o rodeia. “Este conhecimento acerca do mundo, que a reflexão histórica produz, é fundamental para a vida do homem em sociedade e, também, pressuposto para qualquer outro raciocínio de natureza crítica e emancipatória”. (SEFFNER, 2012a, p. 33, 2012b, p. 61).

C21) Preparo atividades de diálogo entre alunos e professores, estimulando a argumentação e o confronto de pontos de vista.

Os professores João e Pedro dizem sempre preparar esse tipo de atividade. A Ana, às vezes, *para os pequenos do 6º e 7º eu não consigo*. E a professora Clara, raramente utiliza.

Seffner (2012a) destaca a importância de se desenvolver atividades dialogadas entre alunos e professores estimulando a argumentação e o confronto de pontos de vista:

Educar-se para o diálogo e argumentação entre diferentes pontos de vista é um desafio, e tem a ver com a noção de espaço público. A escola é um aprendizado de vivência no espaço público. É absolutamente importante que o aluno se respeite (reconheça e respeite seus próprios valores), se sinta respeitado pelos demais (não seja objeto de humilhação por conta das crenças que tem) e respeite os demais (não seja preconceituoso e nem ofensivo aos demais colegas). Isto tudo é muito difícil de organizar em sala de aula, mas constitui um patrimônio que vincula o ensino de história com os valores políticos mais amplos da sociedade em que vivemos. (SEFFNER, 2012a, p. 41-42).

Lemos (2011) considera que ainda temos uma escola que treina o aluno para memorizar e a sua função é interpretar as informações, pensar e avaliar se concorda com o professor e colegas. (FERNANDES, 2011). Neste sentido Seffner (2012a) sugere dinâmicas de grupo, “eis que saber trabalhar em grupo é um aprendizado importante para a vida”. Dessa forma tem-se o incentivo ao diálogo e ponderações de opiniões, bem como nas apresentações orais de trabalhos, a oportunidade de desenvolver a argumentação e o respeito a diversidade de ideias. (SEFFNER, 2012a, p. 41).

C22) Realizo atividades que geram a possibilidade de mostrar em público o trabalho dos alunos, seja fazendo uma exposição, seja publicando trabalhos em um blog, seja fazendo leitura frente a um grupo, facebook, etc.

Os professores Pedro e Clara realizam sempre. O Pedro acha importante realizar este tipo de atividade *para valorizar o aluno, mostrar boas práticas, compartilhar entre colegas de História*. E não para exibição. O João, quase sempre. E a Ana, às vezes: *faço muitos trabalhos, mas meu perfil não é de expor, talvez pelas críticas que geralmente escuto em sala de professores, de que alguns estão se aparecendo quando divulgam. Acho que por timidez. Mas percebi que os alunos dessa Escola gostam de expor seus trabalhos*.

Os trabalhos de exposição para o público como Feiras e Mostras de Trabalhos costuma ter sucesso na comunidade escolar sepeense que acompanha, principalmente pelo facebook, os trabalhos desenvolvidos. E para os alunos, é muito

importante saber que ele poderá apresentar e expor seu trabalho, trazendo uma maior seriedade e responsabilidade na construção de seus saberes.

C23) Busco ter um bom ouvido e estabelecer sintonia com a turma, além de procurar ser um adulto de referência para seus alunos, exercendo a função de professor e coordenador das atividades.

Essa sintonia é muito importante para que o educador saiba como está o relacionamento entre todos e possa gerenciar possíveis situações de conflito, principalmente entre adolescentes. O professor precisa garantir que todos tenham oportunidade de se expressar com respeito mútuo.

Porém, Seffner (2012a) salienta que o educador não pode se colocar como um “adulto metido a adolescente” que intencione ser adorado por todos, afinal nem o professor irá gostar de todo mundo. Ser um adulto de referência é dar a eles segurança para que exponham suas opiniões, argumentem sobre suas ideias, dialoguem com o professor. “Exerça a função de professor e de coordenador das atividades deixando claro que você é um adulto e servidor público, que maneja uma política pública”. (SEFFNER, 2012a, p. 44-45).

Todos os professores dizem que sempre têm esta postura em sala de aula. O Pedro expõe que o professor tem que ser amigo, com carinho e conselhos, mas *tem que assumir sua postura de referência*. A Ana coloca que o professor *tem que ter às vezes uma linguagem acessível, mesmo que eu seja mais velha que eles*. A Clara: *percebo que eles esperam muito da gente*, reproduzindo certa ansiedade em relação à função e a esta referência de ser professor.

C24) Toda a atividade que desenvolvo é estruturada sobre critérios claros para os alunos, tanto do que vai ser feito, quanto dos critérios de avaliação da aprendizagem.

O trabalho do professor exige planejamento e os critérios para realizar as atividades devem estar claros para o aluno. É possível adaptar, sempre que necessário, o planejamento. Porém, “inventar a toda a hora critérios novos [...] não ajudam na relação do professor com a turma” (SEFFNER, 2012a, p. 42). Os professores João, Pedro e Ana fazem sempre. A Ana explica: *eu sempre retomo no início da aula o que eu dei na anterior, por que eles vão esquecendo, e aí eu já digo o que vou trabalhar naquele dia*. A Clara, às vezes.

Uma aprendizagem significativa também precisa que o processo de avaliação seja permanente e sério, e o aluno deve saber desde o início da aula o que vai ser feito e quais serão os critérios utilizados pelo professor para avaliar a aprendizagem. Para Hoffmann (2001) o aluno tem que ser informado sobre o que está sendo avaliado garantindo uma relação interativa.

C25) Utilizo as práticas avaliativas para verificar o desempenho do aluno e também o do professor.

Os professores João, Pedro e Ana utilizam sempre. A Clara, às vezes. O Pedro tem a prática de fazer questão extra, a autoavaliação e avaliações diversificadas, como prova, trabalhos, cadernos, atividades extras de participação. A Ana diz que faz essa verificação *é mais para o trabalho dela do que em relação aos alunos, eu me cobro muito. Procuo dar várias atividades de um mesmo conteúdo, é cansativo, mas ajuda muito eles para não irem mal nas avaliações*. A Clara diz que ainda tem dificuldade em se analisar. Percebe-se que há uma grande dificuldade dos professores analisarem de forma criteriosa o seu trabalho, inclusive com receio de serem avaliados pelos alunos. Dessa forma também pouco se permite que os alunos se autoavaliem, retirando deles o comprometimento e análise de como percebem o processo de construção do seu conhecimento.

C26) Utilizo o princípio da interação social e do questionamento, partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um processo social que envolve não somente interação com outros sujeitos, mas destes com os contextos sociais que o determinam. Desta forma, deve partir não de respostas prontas, mas de perguntas, problemas que encontram relevância conjuntural.

O Pedro utiliza sempre. Os professores João e Ana, às vezes. A Ana diz que incentiva os alunos a questionarem: *coloco sempre para os alunos que eles têm que me questionar, questionar o que estou falando, se é verdade, e duvidar de mim*. E a Clara, raramente utiliza.

Para Scheiner (2012) e Moreira (2012) os estudos, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos, devem torná-los sujeitos na construção do seu próprio conhecimento. Este incentivo deve vir do professor, encorajando o educando a explorar possibilidades, investigar soluções alternativas, cooperar com os colegas, testar hipóteses e apresentar a melhor solução encontrada. E para consolidar os conhecimentos prévios, o educador deve propor exercícios, resoluções de situações-problema, clarificações, discriminações, diferenciações, integrações, antes de introduzir novos conhecimentos.

C27) Proporciono aos meus alunos a autoavaliação e a considero nas minhas práticas avaliativas e nas notas.

Avaliar é um processo que tem função diagnóstica, ou seja, serve para verificar se a aprendizagem ocorreu e, segundo Luckesi (2005), deve estar a serviço da prática pedagógica como um mecanismo social de superação das contradições existentes em sala de aula, tentando dar autonomia ao aluno. Para esse autor a avaliação deve exigir a participação democrática de todos, superando o autoritarismo. “A avaliação educacional serve como um mecanismo de diagnóstico da situação visando o avanço e o crescimento e possibilita ao aluno condições de emancipação humana”. (LUCKESI, 2005, p. 31).

Os professores João e Pedro dizem utilizar sempre a autoavaliação com os seus alunos. As professoras Ana e Clara, não utilizam. A Ana diz que já pensou sobre isso, mas ainda não fez. Porém, essa oportunidade geralmente é realizada em conversa coletiva ou individual analisando o todo da disciplina.

A pesquisadora Bascheira (2015) desenvolveu seu trabalho na perspectiva da aprendizagem significativa, porém não conseguiu atingir isso nas avaliações, que deveriam ser contínuas e progressivas. Ela destaca a importância fazer uma autoavaliação, proporcionando aos alunos que se expressem em relação às expectativas que tinham antes de começar os estudos, as dificuldades encontradas e a dedicação com que buscaram o conhecimento. Dessa forma propicia ao educando mais autonomia e reflexão da sua formação estudantil.

C28) Utilizo fontes históricas/ documentos (originais ou cópias impressas/digitais) nas aulas e nas avaliações, para a análise dos alunos.

Hoffmann (2003) coloca que as avaliações têm que ser coerentes com o dia a dia da sala de aula. Se o que se busca é um ensino com experiências educativas de pesquisa, de questionamento, de experimentação ativa ou de desenvolvimento de projetos, as práticas avaliativas tem que estar condizentes. Para que se desenvolvam práticas avaliativas mediadoras em História é preciso refletir sobre o que significa promover de fato o desenvolvimento do aluno nessa área. Para essa autora, existem algumas dimensões próprias de cada área que devem estar presentes no processo avaliativo, no caso de História sugere o entrelaçamento de histórias individuais e coletivas dos alunos com diversas fontes/ documentos históricos.

O professor Pedro, sempre utiliza, como músicas e fotos. O João, às vezes, quando tem acesso às fontes, e, nas avaliações, às vezes. A Ana às vezes, esse ano nas avaliações não colocou, *mas eu trouxe muitos materiais para a sala de aula, como revistas e artigos, mas não documentos de época. Imagens sim. Aos poucos eu vou modificando, pois quando cheguei na Escola eles eram acostumados ao*

método bem tradicional, como cruzadinhas, complete, e pouca interpretação. E muitos alunos estavam acostumados com isso. A professora Clara, não utiliza.

C29) Utilizo mapas conceituais.

O professor Pedro, sempre. A Clara, quase sempre e a Ana, às vezes. Mas eles nunca pediram para os alunos fazerem mapas conceituais. A Ana coloca que o 7º ano gosta que eu faça mapas conceituais no quadro, música para analisarem. E o professor João, não utiliza e nem sabe o que são mapas conceituais.

Sobre a aprendizagem significativa, Alegro (2008), na sua tese, parte da premissa que as características dos conhecimentos prévios são determinantes para novas aprendizagens. Seu estudo indicou que os participantes da pesquisa produzem significado e sentido ao construir narrativas sobre o tema. Os resultados sugerem, ainda, que “os mapas conceituais apresentam-se como ferramenta compatível com a narrativa histórica quando captam o essencial nas ideias dos estudantes”. (ALEGRO, 2008, p. 56). Diversos outros trabalhos atuais, sobre como construir aprendizagens significativas em sala de aula, também concluem que uma das melhores estratégias para atingi-las é utilizar os mapas conceituais.

C30) Utilizo o método de investigação.

Para a historiadora Noda (2005) ao se utilizar do método de investigação, o professor deve esclarecer que a história que recebemos foi produzida a partir de leituras de determinadas fontes. E, ao trabalhar com estudos de fontes em sala de aula, o professor proporciona ao aluno aprender história com os mesmos instrumentos com que os historiadores a constrói. Assim proporcionando a “recuperação da historicidade do método da História”. (Noda, 2005, p. 58).

O professor Pedro utiliza o método de investigação sempre. As professoras Ana e Clara, às vezes. A Ana coloca que *tenho o costume de sempre começar a*

aula introduzindo o conteúdo. Tentei em uma turma a sala de aula invertida, e deu certo. E o João, raramente utiliza, propõe pesquisas, mas não no sentido de iniciar os alunos ao trabalho de historiador.

O trabalho com o método investigativo carrega um diferencial significativo na relação de poder em sala de aula, traz concepção de que no processo de ensino e aprendizagem o aluno tem o papel ativo e o professor à função de mediador. Isto leva a uma mudança na perspectiva de avaliação, pois o aluno deixa de ser o que aprende passivamente e o professor o que ensina. Nessa nova perspectiva, a avaliação não se dará somente em cima do que o aluno aprendeu, mas sim, em como desenvolveu, construiu seu conhecimento. (NODA, 2005).

C31) Utilizo a avaliação de forma diagnóstica.

Os professores João, Pedro e Ana, usam sempre a avaliação de forma diagnóstica. A Clara, quase sempre.

A avaliação diagnóstica seria uma estratégia para atingir a construção de aprendizagens significativas. Para Seffner (2012b), a avaliação deve ser processual e buscar antecipar decisões. Ela é um meio ou um recurso para verificar se a aprendizagem ocorreu ou não, ou seja, com função diagnóstica. (LUCKESI, 2005). Para Noda (2005) a avaliação diagnóstica e formativa no Ensino de História é geralmente realizada no início de qualquer tipo de trabalho, para que se tenha uma noção de como os alunos estão em relação a determinados conhecimentos ou quais os seus interesses e aptidões. Além de ser realizada no início, a avaliação diagnóstica também pode ser realizada no decorrer dos trabalhos, quando o aluno não consegue atingir os objetivos, pois o professor precisa conhecer a origem da dificuldade vivida pelo aluno. Algumas formas de avaliação diagnóstica que podem ser utilizadas para obter informações acerca da aprendizagem de conteúdos e atitudes estão: teste escrito, trabalho em grupo ou questionamentos orais em grupo. Bascheira (2015) sugere criar um roteiro de acompanhamento para que os alunos registrassem a cada semana os estudos que realizaram, assim, através da

observação do professor, “poderiam ser discutidos os problemas a serem enfrentados, os avanços que conseguiram realizar, as barreiras a serem transpostas e as alternativas possíveis”. (BASCHEIRA, 2015, p. 108).

C32) Permito que meus alunos refaçam, mais de uma vez se for o caso, as tarefas de aprendizagem.

Os professores Pedro e Ana sempre permitem. O Pedro faz isso principalmente em relação às provas e os trabalhos ocasionalmente. A Ana explica que *se a maioria foi bem nas atividades não peço pra refazerem. Se alguém ficasse com nota baixa eu proporcionaria*. E os professores João e Clara, quase sempre.

Para Luckesi (2005), Hoffmann (2012) e Moreira (2012), o “erro” é parte essencial, em que o aluno deve reconstruir significados para ancorar o conhecimento novo. E jamais punido, como comumente se faz nas avaliações da aprendizagem realizadas pelos professores. Uma vez que a tentativa de construção autoral é punida, o aluno irá preferir memorizar os conteúdos. A aprendizagem deixa de ser significativa e passa a ser sem sentido,

Portanto, a avaliação da aprendizagem significativa deve ser predominantemente formativa e recursiva. É necessário buscar evidências de aprendizagem significativa, ao invés de querer determinar se ocorreu ou não. É importante a recursividade, ou seja, permitir que o aprendiz refaça, mais de uma vez se for o caso, as tarefas de aprendizagem. É importante que ele ou ela externalize os significados que está captando, que explique, justifique, suas respostas. (MOREIRA, 2012, p. 24).

Para Luckesi (2005), as pedagogias atuais valorizam uma metodologia mais participativa onde a avaliação é concebida como experiência de vivência. O aluno terá uma participação ativa, quando frente ao objeto de conhecimento for incentivado a refletir e construir, sem medo de errar, assumindo o erro um caráter mediador do ensino e aprendizagem.

Para Hoffmann (2012) o aparecimento de erros e dúvidas dos alunos, numa extensão educativa é um componente altamente significativo ao desenvolvimento da ação educacional, pois permitirá ao docente a observação e investigação de como o aluno se coloca diante da realidade ao construir suas verdades. A reflexão do professor sobre seus próprios posicionamentos metodológicos, na elaboração de questões e na análise de respostas dos alunos deve ter sempre um caráter dinâmico.

Por último foi adicionado o questionamento: Você acrescentaria outros critérios que não foram contemplados aqui e que você utiliza em sala de aula a fim de tornar a aprendizagem significativa?

O professor João acrescentou que realiza avaliação cruzada – geralmente são dez itens avaliados ao longo do trimestre. Ex: filme, trabalhos, autoavaliação, prova, teste, cadernos. E que o professor cruza todos esses instrumentos para atribuir o valor final da nota.

A Ana finalizou fazendo uma autoanálise: *Eu estou meio-termo. Não sou nem tão “modernona”, nem tão tradicional. Mas eu gosto de aprender.*

Os resultados aqui encontrados não são analisados como julgamento profissional. Aplicar ou não estes critérios em aula depende muito dos diversos contextos escolares, pensando a prática pedagógica de cada professor, a individualidade dos alunos e de cada turma, bem como as regras escolares de acordo com os documentos legais que regem cada Escola e a forma de pensar da comunidade escolar. Sabe-se que existem algumas limitações significativas e que interferem nas opções de trabalho dos educadores.

A lista de critérios apresentada auxilia a construir ou reconhecer atividades com possibilidades de gerar aprendizagens significativas em História e formar alunos capazes de intervir na construção do mundo de forma criativa e consciente.

Espera-se que os docentes investigados pensem sobre esses conceitos e critérios, e que busquem se apropriar de melhores condições de construir essa aprendizagem, bem como avaliar as atividades que já realizaram. Lembrando que muitos outros métodos/ estratégias/ critérios podem ser adicionados a esta lista.

4.2.2 Entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo

Para a entrevista semiestruturada, selecionei cinco categorias de análise: I Ensino de História, II Avaliação da Aprendizagem, III - Aprendizagem Significativa, IV - Relação Aprendizagem Significativa X Práticas Avaliativas e V - Sobre Planejamento e Metodologia. Nestas categorias tem um total de 30 perguntas a serem respondidas pelos professores. Estas categorias foram escolhidas buscando responder a questão investigativa desta dissertação e levando em consideração a revisão bibliográfica e o referencial teórico deste trabalho. A entrevista foi gravada e realizada individualmente e está transcrita em forma de análise inicial no APÊNDICE C.

Neste método “as perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas”. (MAY, 2004, p. 148).

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. (BONI, QUARESMA, 2005, p. 75).

Para a investigação dos dados de uma pesquisa qualitativa, existem algumas técnicas singulares utilizadas para a interpretação de dados. As entrevistas e os

questionários serão analisados através da técnica de Análise de Conteúdo (AC)¹⁷. A AC, segundo Bardin (2016), pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48).

A historiadora Núncia Santoro de Constantino (2002) considera que a AC é uma boa alternativa metodológica ao historiador, entendendo que é um conjunto de técnicas cuja aplicação visa produzir inferências, ler e interpretar o conteúdo de qualquer espécie de documento escrito.

Análise de Conteúdo pode vir a ser, para o historiador, um eficiente conjunto de técnicas de pesquisa [...] Tem como primeiro objetivo buscar sentido ou sentidos no texto e fundamenta-se nos pressupostos da concepção dinâmica da linguagem, entendida como construção real de cada sociedade e como expressão da existência humana, elaborando e desenvolvendo representações em todos os momentos históricos. (CONSTANTINO, 2002, p. 188).

Este tipo de análise é o que os historiadores sempre precisaram fazer, antes mesmo de surgir à expressão AC. Essas técnicas buscam a inferência ou a interpretação mais profunda, indo além da mera descrição dos conteúdos manifestos em mensagens e dos dados quantitativos. Constantino (2002) sugere que a técnica mais apropriada para atingir os significados além dos manifestos é a Técnica da Análise de Temática, que busca a descoberta dos núcleos de sentido que compõem uma comunicação.

Para uma aplicabilidade coerente do método, de acordo com os pressupostos de uma interpretação das mensagens e dos enunciados, a AC deve ter como ponto de partida uma organização. Nesta técnica, a estruturação se dá em três momentos:

¹⁷ Assim como outros pesquisadores, optamos por utilizar a sigla AC para Análise de Conteúdo.

pré-análise, exploração do material e, por fim, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (BARDIN, 2016, p.125).

A primeira etapa é a pré-análise, o momento de organizar o material, de selecionar os documentos a ser analisado, formular hipóteses ou questões norteadoras, elaborar indicadores que fundamentam a interpretação final. No caso de entrevistas, elas serão transcritas constituindo o corpus da pesquisa, junto aos dados dos questionários. De acordo com Bardin (2016), inicia-se com uma leitura flutuante do material selecionado para conhecer o texto e fazer as melhores escolhas de análise. Este procedimento deve seguir algumas regras: da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

A partir dos documentos transcritos inicia-se a segunda etapa da AC, a exploração do material. Os textos serão divididos em seus elementos constituintes, denominados unidades de análise ou de registro. Após, passa-se a escolha de índices ou categorias, que surgirão das questões norteadoras ou das hipóteses, e a organização destes em indicadores ou temas. Os temas que se repetem com muita frequência são recortados “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados”. (BARDIN, 2016, p. 100).

Esse processo permite alcançar significados mais profundos, de acordo com as hipóteses e/ou objetivos de investigação, aliado aos referenciais teóricos utilizados na pesquisa. Esta é a etapa mais longa. É a realização das decisões tomadas na pré-análise. É o momento da codificação – em que os dados brutos são transformados de forma organizada e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo.

A categorização é o conjunto de unidades de análise e resulta da fundamentação teórica do projeto de pesquisa. Com a unidade de codificação escolhida, o próximo passo será a classificação em blocos que expressem determinadas categorias, os quais confirmam ou modificam aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos. Assim, num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada

vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo. Para Bardin (2016) um conjunto de categorias boas deve possuir as seguintes qualidades: a exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e a fidelidade e produtividade. A seguir, agrupam-se os temas nas categorias definidas.

Ainda de acordo com Bardin (2016), as categorias podem ser criadas a priori ou a posteriori, isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados. Nesta pesquisa escolhi as categorias à partir do referencial teórico e objetivos, e, já as usei na entrevista, o que facilitou e direcionou o nosso estudo desde o começo.

A última etapa refere-se à construção do texto final: o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Durante a interpretação dos dados, é preciso voltar atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação, pois eles dão o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação.

Segundo Bardin (2016, p. 137), a inferência na análise de conteúdo é um instrumento de indução (roteiro de entrevistas) para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências).

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui a sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando assim a uma interpretação final fundamental. Qualquer análise objetiva procura fundamentar impressões e juízos intuitivos, por meio de operações conducentes a resultados de confiança. (BARDIN, 2016, p. 48-49).

As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais.

4.2.3 Análise da Entrevista

Neste subitem será realizada a interpretação e inferência do conteúdo das entrevistas nas categorias: Aprendizagem Significativa, Avaliação, a relação entre Aprendizagem Significativa e Avaliação e o Planejamento e Metodologias no Ensino de História, dialogando com os autores utilizados na revisão bibliográfica e referencial teórico, trazendo na última categoria os critérios do questionário junto desta análise. Ao longo deste texto serão apresentados possíveis caminhos para se pensar as principais dificuldades encontradas pelos educadores participantes desta pesquisa, principalmente nas questões metodológicas articuladas com os critérios de aprendizagem para se atingir uma aprendizagem significativa no Ensino de História dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Refletindo sobre a Aprendizagem Significativa

Ausubel (1980) começou sua teoria na busca por compreender porque o ensino tradicional não favorece a aprendizagem significativa. Para isso, ele investigou como os alunos aprendem através do processo cognitivo. De acordo com suas pesquisas, a aprendizagem significativa é uma teoria da aprendizagem que leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, colocando os mesmos como ator principal do processo de aquisição de conhecimento, no qual o professor é o mediador, facilitando o aprendizado. A aprendizagem só ocorre de maneira significativa se tem bases para se ancorar. Nesse processo não se pode de forma

alguma desconsiderar o conhecimento prévio do aluno, que são os subsunçores enraizados na estrutura cognitiva do indivíduo. São estruturas cerebrais que eles já possuem e a partir delas se ancoram novos conceitos, novos saberes. Dessa forma a aprendizagem não é só de conteúdos escolares, mas para a vida, trazendo uma função social para a aprendizagem e mais autonomia ao aluno.

Nesse processo a função do professor é fundamental, pois é ele que, através de seu planejamento educacional, fará seu trabalho pedagógico, unindo teoria e prática. Deve fazer avaliações diagnósticas para saber o que o aluno já tem de conhecimento e avaliar ao longo de todo o processo para que possa redefinir estratégias sempre que necessário, bem como a avaliação formativa para perceber se houve a aprendizagem significativa. Nesse processo também é importante a relação afetiva e interpessoal e uma relação de confiança entre aluno e professor, respeitando os limites e o tempo de aprendizagem de cada aluno, além da paixão do professor por ensinar que levará o aluno a aprender. Para isso, o educador tem que estar sempre se atualizando e revendo as suas práticas. Para Ausubel (1980), as práticas pedagógicas utilizadas pelo professor é que levarão o aluno a aprender com significados.

Trazendo essa análise, a maioria dos entrevistados nesta pesquisa não conhece essa teoria e nem o pesquisador David Ausubel. De forma geral, para esses educadores, a aprendizagem significativa seria aquela que o aluno possa levar para o seu dia a dia, que faça sentido, mas nenhum conhece essa teoria relacionando-a com a importância do conhecimento prévio. Dessa forma, vou ao encontro das ideias de Moreira (2012), de que de fato houve uma apropriação superficial do conceito de aprendizagem significativa ao longo do tempo, sendo que as escolas ainda promovem muito mais a aprendizagem mecânica do que significativa, justamente por desconhecer a teoria que está por trás deste conceito.

Para estes educadores a aprendizagem significativa seria aquela que desse subsídio para o aluno se tornar um cidadão melhor, com aprendizagens que possam levar para a sua vida e não apenas para passar em uma avaliação. Ou que, através da troca de informações, aprendessem conhecimentos significativos para a vida,

podendo gerar atitudes questionadoras, reflexivas e mudanças de comportamento. O pesquisador Vasconcellos (2005) também compreende que o papel da escola é colaborar para a formação do cidadão pela mediação do conhecimento, construindo um mundo mais justo e solidário. Mesmo com essas reflexões importantes, os entrevistados demonstram desconhecer o processo cognitivo que gera o fundamento da aprendizagem significativa. Apenas uma educadora compreende a aprendizagem significativa como àquela que proporcione a eles aprender da melhor maneira, indo além de copistas e reprodutores, colocando que a aprendizagem significativa é o contrário da mecânica, porém sem de fato conhecer essa teoria.

Uma das reflexões que aparecem na entrevista é que para alcançar a aprendizagem significativa seria preciso incentivar mais os professores, pois esses são o motor do conhecimento na escola e conduzem o processo educacional em sala de aula. Nesse sentido, um dos pontos mais importantes defendido por Ausubel (1980) na sua teoria é a Motivação, levando em conta que ela deve ser o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem, entre alunos e professores. Para Ausubel (1980) o professor deveria ser selecionado e avaliado por sua “capacidade de estimular e dirigir com competência as atividades de aprendizagem dos alunos”. (AUSUBEL, 1980, p. 417). E para isso ocorrer os educadores têm que estarem motivados. Na teoria de Ausubel (1980) o papel do professor é muito importante, pois é ele é que planeja as situações de ensino e aprendizagem, preparando o material de aprendizagem potencialmente significativo, instigando a curiosidade do aluno e estimulando a vontade de aprender.

O professor precisa compreender a importância do seu trabalho na construção da aprendizagem significativa. É ele o mediador da construção do conhecimento em sala de aula. A partir dessa análise, entendo que o papel do aluno e do professor na construção da aprendizagem significativa é relacional, dinâmico e horizontal. A construção do conhecimento só irá ocorrer com a mediação do professor, entre o que o aluno já sabe e os conteúdos novos, através do material de aprendizagem, e com a predisposição do aluno em aprender.

Motivado por uma situação que faça sentido, proposta pelo professor, o aluno amplia, avalia, atualiza e reconfigura a informação anterior, transformando-a em nova (MOREIRA; MASINI, 1982). Nesse sentido é o professor que tem o papel de preparar o processo de ensino-aprendizagem adequado ao seu contexto escolar.

Os educadores dividem-se nas opiniões sobre se as suas aulas geram aprendizagens significativas. Alguns acham que a dificuldade está nos alunos que se dedicam pouco nas atividades escolares, não entendem o porquê de estudarem História e a sua função social. Colocam que a tendência entre os alunos é simplificar tudo e que o acesso fácil aos meios de pesquisa leva a esse incentivo, dificultando a melhor participação do aluno na construção do seu conhecimento. Nesse sentido, falta aos alunos à predisposição em aprender, que segundo Ausubel (1980) é um requisito fundamental para ocorrer a aprendizagem significativa. Outros acreditam que não geram aprendizagens significativas, pois ainda planejam aulas muito reprodutivas para seus alunos.

Os educadores que acreditam proporcionar aprendizagens significativas, é diante da análise do processo de aprendizagem dos alunos, que demonstram melhorar suas atitudes, começam a questionar os assuntos e evoluem nas atividades pedagógicas ao longo dos trimestres. Para eles isso é possível quando não se prioriza a prova tradicional, percebendo o aluno na sua integralidade, como nas apresentações orais, aprender a pesquisar, montar slides, etc., habilidades que não estão presentes na prova.

Um das poucas questões em que a maioria dos historiadores concorda é que a prática da memorização não constrói uma aprendizagem significativa. Mesmo assim é uma das práticas mais encontradas nas avaliações. Os entrevistados concordam que apenas memorizar ou “decorar” não gera uma aprendizagem significativa. Porém, refletem que os alunos estão acostumados a decorar as informações, ao invés de pensar, e que inclusive, alguns alunos teriam sucesso nessa prática, por ser a forma que eles conseguem demonstrar conhecimento. Penso que isso decorre do fato destes alunos terem sido acostumados que aprender é memorizar.

A maioria dos entrevistados compreende que é necessário uma mudança de postura do professor, que precisa abandonar antigos costumes de incentivar a memorização de datas e fatos históricos isolados, e se concentrarem mais em ensinar os conceitos e as conjunturas do conhecimento histórico. Também mudar a forma de elaborar exercícios de fixação ou revisão de conteúdos e questões avaliativas, sendo que ainda se observa, desde a Educação Infantil, o incentivo a reproduções de situações de aprendizagem, como complete, cruzadinhas ou palavras-chave que devem ser encaixadas em parágrafos retirados tal qual de textos do caderno ou do livro didático. Isso acaba incentivando a prática da memorização, pois os alunos entendem que só precisam decorar e não demonstrar sua compreensão do conhecimento histórico.

Também foi levantada a questão de que alguns alunos, por não gostarem da disciplina, acabam tentando decorar para não reprovarem, porém cabe ao professor fazer a motivação e demonstrar ao aluno o sentido dessa disciplina na vida deles. Uma educadora refletiu que muitos professores incentivam a prática da memorização por ser mais fácil para o professor corrigir.

Para o historiador Seffner (2012a) até se pode considerar “que memorizar tem importância no momento do aprender, porém o aprender é algo mais “elevado” do que o memorizar” (Seffner, 2012a, p. 30). Em relação a esse assunto, o pesquisador Ausubel (1980) coloca que existem ocasiões em que é preciso memorizar algumas informações, que ficam armazenadas de forma aleatória, sem ancoragem. Porém, a aprendizagem não pode parar aí, e devem ser proporcionadas aos alunos ações de interação que contribua para que novas relações de significado aconteçam e a construção do conhecimento avance.

Uma reflexão importante, trazida por Aragão (1976) e Ausubel (1980) é que a aprendizagem significativa é duradoura e a mecânica tem mais possibilidade de ser esquecida ao longo do tempo, pois o que foi memorizado são informações soltas, servindo apenas para situações já conhecidas, não sendo capaz de aplicar aquele saber em outros contextos. Não quer dizer que a aprendizagem significativa não

possa ter esquecimento, mas as informações permanecem como um conhecimento residual sendo possível resgatá-la de forma mais rápida.

Para que os professores busquem uma aprendizagem significativa em sala de aula, pensam da seguinte forma: devem incentivar continuamente o conhecimento; repensar a questão avaliativa usando diversos instrumentos a fim de dar a possibilidade de desenvolver todas as habilidades e competência dos alunos; utilizar diferentes métodos de ensino, indo além do quadro e aulas expositivas, mas sem abandonar a prova; trazer para a sala de aula as tecnologias, ensinando o aluno a usar o celular como ferramenta de pesquisa e estudo; planejar aulas com metodologias que incentivem o aluno a expressar suas opiniões com mais criticidade em relação aos conhecimentos trazidos e que percam o costume de receber tudo pronto.

Pensando a Avaliação da Aprendizagem

Avaliação não só verifica a aprendizagem, mas também permite construir o conhecimento. Sobre a concepção dos entrevistados em relação ao que é avaliação e qual a sua função no processo de ensino e aprendizagem, percebe-se que estes compreendem a avaliação como um processo de construção contínua, buscando priorizar o qualitativo sobre o quantitativo, usando diversos instrumentos e não supervalorizando a prova. Considerando a busca pela aprendizagem significativa, as avaliações precisam ser realizadas durante o processo de aprendizagem, de forma contínua, e não nos resultados obtidos. De acordo com Moreira (2012), “a aprendizagem significativa é progressiva”, analisando que a construção de um subunçor “é progressivo, com rupturas e continuidades”, sendo um “processo que envolve uma negociação de significados entre discente e docente e que pode ser longo” (MOREIRA, 2012, p. 13). Dessa forma, se a construção da aprendizagem significativa se dá em um processo contínuo, as avaliações realizadas em sala de

aula também devem ser contínuas, respeitando o tempo, a individualidade e as limitações de cada aluno.

Somente um professor enfatizou que a avaliação também serve para o professor, e isso é fundamental, pois é ela que permite revisar e repensar o seu trabalho. A avaliação serve para verificar o andamento da aprendizagem do aluno e ao mesmo tempo é um indicador de como está sendo realizado o trabalho do professor, podendo verificar em que aspectos as aulas precisam ser readequadas para atender as individualidades dos alunos e melhorar as práticas pedagógicas. É um processo de construção contínua para o educador e educando. Dessa forma serve para o professor verificar se está atingindo os objetivos propostos no planejamento e traçar novos caminhos sempre que constatar que a aprendizagem não ocorreu.

Para os educadores entrevistados a avaliação é diagnóstica, mesmo que atualmente a função dela seja mais classificatória. Porém, nas suas respostas, eles não explicam o que pensam por avaliação diagnóstica. A avaliação é um meio ou recurso para verificar se a aprendizagem ocorreu ou não, e está a serviço da prática pedagógica como um mecanismo social que busca superar as contradições existentes na sala de aula, tentando dar ao aluno condições de emancipação humana, visando o seu avanço e crescimento. (LUCKESI, 2005).

Sobre a avaliação diagnóstica e formativa no Ensino de História, Noda (2005) traz a reflexão de que a avaliação diagnóstica é uma estratégia para atingir a construção de aprendizagens significativas. É nesta modalidade que o professor tem a compreensão de avaliar o aluno percebendo se está apto para novos conhecimentos. Geralmente se faz no início de qualquer tipo de atividade, para que o educador tenha uma visão geral de como os alunos estão em relação ao conhecimento que será trazido. E também, pode ser realizada no decorrer dos trabalhos, principalmente quando o aluno não está conseguindo atingir os objetivos de aula. Para essa autora, algumas formas de avaliação diagnóstica que podem ser utilizadas são: teste escrito, trabalho em grupo ou questionamentos orais.

Acrescentaria aqui a realização de mapas conceituais construídos oralmente e em conjunto, no quadro, principalmente de conteúdos já em andamento.

Outra questão muito importante de se refletir quando o assunto é avaliação, é compreender como o professor lida com os erros dos alunos. O sentido da avaliação é emancipar o aluno e não puni-lo. Os professores entrevistados dizem usar o erro como uma parte do processo de aprendizagem e não de forma punitiva, porém nem todos dão a chance do aluno refazer e após reavaliar as atividades e alterar as notas. Dessa forma acredito que o erro continua sendo uma punição ao aluno. Percebeu-se que existe a prática de orientar os alunos a refazerem as questões erradas principalmente do teste ou da prova. Podendo valer 1 ou 2 pontos a mais na nota daquela avaliação, sem o docente refletir se de fato o aluno atingiu o objetivo de aprendizagem que até então não estava evidenciado. Um professor expressou que usa a estratégia de pedir que justifiquem as questões erradas, caso a questão já não seja dissertativa, para que o aluno demonstre maior compreensão e reflexão sobre seus erros. Ou, quando o aluno erra uma questão por ter dificuldade de se expressar, tendo professor que prefere refazer algumas questões, oralmente e individual, quando se percebe que o aluno tem dificuldade na escrita ou até mesmo preguiça de escrever.

Segundo Moreira (2012), ela é “progressiva, e grande parte do processo ocorre na zona cinza, na região do mais ou menos, onde o erro é normal” (MOREIRA, 2012, p. 24). Dessa forma o “erro” é parte essencial, em que o aluno tem a oportunidade de reconstruir significados para ancorar o conhecimento novo. Se o erro for sempre forma de punir o aluno acabará incentivando a memorização de conteúdos simplesmente com o objetivo de ser aprovado na avaliação, tornando a aprendizagem sem sentido e pouco atrativa ao aluno.

Por isso, a avaliação da aprendizagem significativa deve ser predominantemente formativa e recursiva. É importante a recursividade, ou seja, permitir que o aprendiz refaça, mais de uma vez se for o caso, as tarefas de aprendizagem. É fundamental que o aluno externalize os significados que está captando, que explique, justifique, suas respostas. É necessário buscar evidências

de aprendizagem significativa, ao invés de querer determinar se ocorreu ou não. (MOREIRA, 2012, p. 24).

Esse olhar também é expresso nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013),

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

§ 1º A validade da avaliação, na sua função diagnóstica, liga-se à aprendizagem, possibilitando o aprendiz a recriar, refazer o que aprendeu, criar, propor e, nesse contexto, aponta para uma avaliação global, que vai além do aspecto quantitativo, porque identifica o desenvolvimento da autonomia do estudante, que é indissociavelmente ético, social, intelectual. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 76).

Nesse sentido, Hoffmann (2012) também considera o erro como parte da construção do conhecimento, e não como forma de punir ou mostrar autoridade através do medo. Para a realização da avaliação ela propõe que se pense em duas questões fundamentais: acreditar que o aluno posa construir suas próprias verdades e incentivá-lo a isso, valorizando as suas manifestações e interesses. Para ela, o aparecimento de erros e dúvidas dos alunos, numa extensão educativa, é um componente altamente significativo ao desenvolvimento da ação educacional, pois permitirá ao docente a observação e investigação de como o aluno se coloca diante da realidade ao construir suas verdades.

Em relação aos instrumentos avaliativos que esses educadores utilizam em sala de aula, encontrei muitas críticas aos colegas que usam poucos instrumentos avaliativos e a prova ainda ser um instrumento de maior peso nas Escolas que atuam. Na questão respondida sobre como eram as avaliações na sua época de aluno, os entrevistados fizeram muitas observações ao fato de terem tido professores muito tradicionais, fazendo geralmente apenas o teste e a prova, sendo

que a prova era o instrumento mais importante. E as questões incentivavam a reprodução do conteúdo e não a compreensão, com pouco espaço para expressar a opinião deles.

Diante disso, percebe-se que agora que estão na profissão eles procuram fazer diferente. Utilizam instrumentos avaliativos diversificados, valorizando os aspectos qualitativos e não supervalorizando a prova, porém ainda as questões dessas avaliações não priorizam o estímulo à reflexão.

Entre os relatos, os instrumentos de avaliação são diversificados, buscando dar mais possibilidades as diferentes habilidades dos alunos: testes e provas; análise de filme, incentivando que escrevam com as suas palavras o que compreenderam, sem cópias da internet, e, neste caso é importante um roteiro de análise prévio; trabalhos de pesquisa (oral e/ou escrito) em grupo ou individual; produção de maquetes; participação diária do aluno; avaliação do caderno é usado pela maioria, sendo por uns considerado como onde está registrado a continuidade do processo de aprendizagem, sendo uma forma de avaliação contínua, levando em conta todas as atividades desenvolvidas em aula e que devem estar ali registradas para usar em avaliações ao longo do ano letivo.

Os aspectos qualitativos também são avaliados e todos valorizam muito o qualitativo através da participação do aluno nas atividades ao longo de cada trimestre. Neste aspecto se valoriza o esforço e a dedicação do aluno, o quanto ele está se doando para aquela atividade, analisam o comprometimento do aluno, principalmente em realizar trabalhos, sendo considerado de êxito se os critérios pedidos foram contemplados ou se percebe que o aluno está construindo a sua opinião, entendendo o que está estudando, além de analisar se ajuda os colegas e a organização do caderno.

Importante frisar que a avaliação dos aspectos qualitativos não pode ser considerada ganho de nota fácil, sendo que o aluno pode tirar nota baixa nesta avaliação. Salienta-se que se deve ter um cuidado para que a avaliação dos

aspectos qualitativos não seja vazia de sentido ou fique próximo do gostar ou não daquele aluno.

Considerando que a avaliação implica sempre um julgamento de valor sobre o aproveitamento do aluno, cabe, contudo alertar que ela envolve frequentemente juízos prévios e não explicitados pelo professor acerca do que o aluno é capaz de aprender. Esses pré-julgamentos, muitas vezes baseados em características que não são de ordem cognitiva e sim social, conduzem o professor a não estimular devidamente certos alunos que, de antemão, ele acredita que não irão corresponder às expectativas de aprendizagem. O resultado é que, por falta de incentivo e atenção docente, tais alunos terminam por confirmar as previsões negativas sobre o seu desempenho. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 123).

Para alguns educadores o quantitativo e o qualitativo estão interligados, e quanto mais quantidade e diversificação, maior será a qualidade obtida nas análises de aprendizagem. Dessa forma o aluno teria mais chance de ser avaliado na sua integralidade, pois se ele tem dificuldade em uma habilidade ou competência, pode compensar em outras atividades diferentes. Tem educador que considera injusto um aluno que se esforça o trimestre todo reprovar por não ir bem à prova. Mas percebe que a maioria dos alunos leva mais a sério quando é marcado um dia específico de avaliação, como a prova.

Em razão disso, concordo com Smole (2002) e Hoffmann (2012), de que a avaliação nunca deveria fazer referência a um instrumento principal, como a prova final, nem restrita a um só momento, ou a uma única forma. Somente utilizando múltiplos recursos de avaliação poderemos possibilitar momentos adequados para a manifestação de múltiplas competências, fornecendo condições para que “o professor analise, provoque, acione, raciocine, emocione-se e tome decisões e providências junto a cada aluno.” E o professor dessa forma estará oferecendo aos alunos diversificadas oportunidades de pensar, buscar conhecimentos, engajar-se na resolução de problemas, reformular suas hipóteses, comprometendo-se com seus avanços e dificuldades. “Tal prática educativa não se adequa ao caráter

somativo (médias aritméticas) da avaliação tradicional, e reside aí uma das graves incoerências dos regimentos escolares” (SMOLE, 2002). A avaliação de forma contínua e cumulativa, para Hoffmann (2014), significa acompanhar a evolução do processo de construção do conhecimento e exige mudanças qualitativas nas formas de registro e nas tomadas de decisão sobre aprovação. E essa cultura deve ser moldada aos poucos por cada um de nós professores, de forma que os alunos e comunidade escolar considerassem todas as atividades realizadas importantes.

Os professores encontram algumas dificuldades em estimular os alunos a se expressarem oralmente e por escrito, com as suas palavras, de forma mais autoral possível. Para os educadores falta aos alunos autoconfiança e autonomia e talvez esse estímulo esteja faltando na base escolar, precisando refletir como exercitar desde os Anos Iniciais. E nas avaliações, como um processo de continuidade da aprendizagem, precisamos incentivar o aluno aos poucos a concretizar uma opinião, estimulando que eles consigam escrever com as suas palavras o que compreenderam de cada assunto trabalhado, e não colocando questões em que as respostas sejam óbvias e reprodutivas.

Cada aluno entende o mundo externo do seu jeito, através de suas experiências e crenças pessoais. Por isso, o educando deve assumir seu papel de sujeito no seu processo de aprendizagem para que possa construir um conhecimento novo a partir de seus conhecimentos prévios. Este papel de sujeito na construção do seu próprio conhecimento deve ser incentivado pelo professor. O docente deve encorajar os alunos a explorarem possibilidades, investigarem soluções alternativas, cooperar com os colegas, testarem hipóteses e apresentarem a melhor solução encontrada.

Porém, para os estudiosos da teoria da aprendizagem significativa, as Escolas ainda treinam o aluno a memorizar e não para pensar. E o papel do estudante não pode ser apenas o que anota e copia com a finalidade de ser aprovado. Ele deve interpretar e analisar se concorda com as ideias que o professor está apresentando, questionar. Porém é uma cultura que precisaria ser construída, mesmo com dificuldade de ser aceita.

Nesse sentido de mudanças, é necessário trazer a discussão outro fator fundamental para que a aprendizagem significativa e a mudança cultural aconteçam: a predisposição do aluno em aprender. Por mais que os professores preparem seu planejamento com material potencialmente significativo, se o aluno não quiser relacionar os conhecimentos novos, de forma não arbitrária e não literal, aos seus conhecimentos prévios, acabará tendo uma aprendizagem mecânica. E não é uma questão somente de motivação ou de gostar da matéria. (MOREIRA, 2012).

Para que isso ocorra é fundamental repensar as práticas avaliativas que utilizamos em sala de aula, pois são elas que na maioria das vezes, dão sentido para que o aluno queira aprender. E também, são as avaliações realizadas, de forma não significativa para o processo de construção do conhecimento, que geralmente levam ao fracasso escolar do aluno, através do incentivo a aprendizagem mecânica e não significativa. (MOREIRA, 2012).

Em relação a prova os entrevistados dizem não usá-la como o instrumento mais importante de cada trimestre. Tem professor que não dá a ela peso maior do que os demais instrumentos a fim de que o aluno não fique refém dela para passar ou não de ano, mas percebe-se que de forma geral ainda tem esse peso nas escolas. Alguns educadores buscam tirar do aluno o medo que eles têm da prova e da reprovação a partir dela, uma vez que geralmente são realizadas em uma semana específica de avaliações nas Escolas Municipais de São Sepé. Essa pressão incentiva o aluno a somente estudar para passar na prova e muitos acabam decorando o conteúdo. A maioria considera que a prova é um instrumento importante, até mesmo de estímulo a realizar uma atividade que exige concentração e silêncio, mas deveria ter outro foco, buscando desenvolver a dissertação do aluno e a resolução de problemas. E ela não deve tirar do aluno a possibilidade de evoluir no processo de ensino e aprendizagem por não ter ido tão bem, devendo ter oportunidade de analisar seus erros, refazê-los e as questões devem incentivar a aprendizagem significativa e não apenas a mecânica.

A prova nas Escolas dos entrevistados vale entre 40 e até 60% da nota. Percebe-se ainda uma falta de apropriação dos educadores sobre a razão de existir

este instrumento e como utilizá-lo da melhor forma, sendo que alguns não refletem a importância dela e aplicam por se sentirem obrigados a fazer, pela hierarquia, sendo que na verdade os documentos da Escola como o Projeto Pedagógico e o Regimento Escolar é que definem a realização da mesma, e eles são construídos pela comunidade. Alguns educadores entendem que a prova é uma forma de cobrar do professor resultado.

A importância que ainda se dá a prova nas Escolas é considerada pelos entrevistados como uma questão cultural. A comunidade escolar ainda compreende que ela é o instrumento mais importante, pois foram educados neste sistema. Os pais dificilmente entendem quando a prova não tem um peso maior, sendo que as famílias são consideradas por alguns educadores como entraves as mudanças do sistema educacional. Nesse sentido é pertinente trazer as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, que de acordo com as Leis Educacionais vigentes e o Estatuto da Criança e do Adolescente, o processo avaliativo deve ser transparente e assegurar a discussão dos resultados por todos, alunos, pais, professores, Escola e instâncias superiores à escola,

A avaliação proporciona ainda oportunidade aos alunos de melhor se situarem em vista de seus progressos e dificuldades, e aos pais, de serem informados sobre o desenvolvimento escolar de seus filhos, representando também uma prestação de contas que a escola faz à comunidade que atende. Esse espaço de diálogo com os próprios alunos – e com as suas famílias, no caso do Ensino Fundamental regular – sobre o processo de aprendizagem e o rendimento escolar que tem consequência importante na trajetória de estudos de cada um, precisa ser cultivado pelos educadores e é muito importante na criação de um ambiente propício à aprendizagem. Além disso, a transparência dos processos avaliativos assegura a possibilidade de discussão dos referidos resultados por parte de pais e alunos, inclusive junto a instâncias superiores à escola, no sentido de preservar os direitos destes, tal como determina o Estatuto da Criança e do Adolescente. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2013, p. 124).

A participação da família nas Escolas é uma cultura que precisa ser criada de forma positiva, a fim de que uma educação democrática e participativa de fato ocorra.

Outra discussão trazida através da análise da importância da prova, é que tem muitos professores que não conseguem se desapegar desta sistemática. E para que a mudança ocorra todos os envolvidos com Educação escolar precisam ser participativos e reflexivos frente a uma sociedade que já não é a mesma de antes.

O contexto (administradores escolares, pais, advogados, a sociedade em geral) exige “provas” de que o aluno “sabe ou não sabe”. Esse tipo de avaliação baseada no sabe ou não sabe, no certo ou errado, no sim ou não, é comportamentalista e geralmente promove a aprendizagem mecânica, pois não entra na questão do significado, da compreensão, da transferência. Se o aluno sabe resolver um problema, sabe definir algo, sabe listar as propriedades de um sistema, está bem mesmo que não tenha entendido o problema, a definição ou o sistema. (MOREIRA, 2012, p. 23-24, grifo nosso).

Para que a avaliação da aprendizagem seja significativa a abordagem deve ser outra “porque o que se deve avaliar é a compreensão, captação de significados, capacidade de transferência do conhecimento a situações não conhecidas, não rotineiras”. Para Ausubel, “a melhor maneira de evitar a simulação da aprendizagem significativa é propor ao aprendiz uma situação nova, não familiar, que requeira máxima transformação do conhecimento adquirido” (MOREIRA, 2012, p. 24). Porém, essa proposta de Ausubel só pode ser usada no momento da avaliação se o aluno já estiver acostumado a enfrentar situações novas. Essas situações devem ser inseridas gradativamente para o aluno ir mudando sua forma de perceber a construção do conhecimento.

Em relação aos professores, Luckesi (2005) reflete que eles elaboram as provas apenas para testar o conteúdo trabalhado em aula e não para auxiliar os alunos a efetivar a aprendizagem ainda não construída adequadamente. Para ele, as novas pedagogias valorizam as metodologias mais participativas, ou como a

Base Nacional Comum Curricular/BNCC traz: ativas, em que percebe a avaliação como uma experiência de vivência, onde o aluno tenha uma participação ativa diante do objeto de conhecimento, fazendo e refletindo, sem medo de errar. Assim, a avaliação não se reduz a apenas atribuir notas.

Todos os entrevistados acreditam que as provas e as notas acabam sendo uma rede de segurança para o professor. Porém, a qualidade do ensino só acontece quando o foco não estiver mais nas notas classificatórias e sim em educar. Segundo Vasconcellos (2005) e Hoffmann (2012), o professor não deve fazer uso autoritário da nota, visto que a nota sempre gera expectativas, que na maioria das vezes, atrapalham a relação entre os alunos e professores. Para Vasconcellos (2005), o que se deve fazer é, através de novas práticas concretas, mostrar ao aluno que, se ele aprender, a nota virá como consequência. E as avaliações devem utilizar metodologias participativas. Dessa forma a avaliação será emancipatória e servirá para construir um aluno crítico e reflexivo.

Para Hoffmann (2014), às técnicas de aprendizagem vão além de uma mera nota a qual se transforma sempre em termos quantitativos esquecendo assim a qualidade que se deve ter perante o ensino. Para compreender o pensamento de um aluno, é preciso se aproximar dele e não negar a história do sujeito. Em relação às notas atribuídas aos estudantes, a autora salienta que o maior problema em realizar uma análise quantitativa é a arbitrariedade e o poder que esse processo acaba dando ao professor. Ela não é contra a nota, mas salienta que números não falam de pessoas e nem representam o que elas estão aprendendo de fato.

Em relação à possibilidade de sair da sistemática de notas, os educadores dividem-se em opiniões: uns acham que é possível, mas para isso seria preciso mudar a cabeça dos professores, pois ainda estão presos aos processos que passaram ao longo do tempo, sendo que a nota é uma segurança para manterem a autoridade sobre os alunos.

Alguns educadores justificam que a dificuldade de mudar o foco da nota é que os aspectos qualitativos ou descritivos são muito subjetivos, sendo mais difícil do pai

entender como está o desenvolvimento do seu filho do que tendo a nota e a prova, onde eles possam ver os acertos e erros. A avaliação qualitativa seria um pouco mais complexa.

Outros educadores refletem sobre a possibilidade de sair da sistemática de notas, e acreditam ser inviável, pois a nota ainda é um mecanismo para se ter um controle, uma referência sobre a aprendizagem. Uma alternativa para a nota seria o parecer descritivo, porém também pensam que diante das muitas turmas que os professores de Anos Finais têm, seria complicado realizar com qualidade cada parecer.

Seguindo essa discussão da necessidade de se avaliar e atribuir notas, Hoffmann (2012) nos traz que a avaliação apresenta uma importância social e política fundamental no fazer educativo vinculando-a a ideia de qualidade. Mas os aspectos qualitativos deveriam ter mais importância. Não há como evitar a necessidade de avaliação de conhecimentos, muito embora se possa torná-la eficaz naquilo que se propõe: a melhora de todo o processo educativo. Avaliar qualitativamente significa um julgamento mais global e intenso, no qual o aluno é observado como um ser integral. Nesse momento, o professor deixa de apenas acumular elementos quantificáveis e utiliza sua experiência e competência analisando os fatos dentro de um contexto de valores, que legitimam sua atitude como educador.

Assim, como Hoffmann (2012), Vasconcellos (2005) explica que não há como abolir a avaliação, pois, neste caso, não se conheceriam as dificuldades do aluno, por não haver uma avaliação contínua do processo e o professor não teria como ajudá-los. Sua principal crítica é ao uso recorrente da prova num momento sacramentado e destacado, ou seja, desvinculada do processo ensino e aprendizagem.

Vasconcellos (2005) faz a distinção entre avaliação e nota. A avaliação é um “processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, para captar seus avanços, suas resistências, dificuldades e possibilitar

uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”. A nota, “seja na forma de número, conceito ou menção, é uma exigência formal do sistema educacional”. Mesmo que, um dia, não haja mais nota na escola, ou reprovação, certamente haverá necessidade de continuar existindo a avaliação, como acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e ajuda em suas eventuais dificuldades. (VASCONCELLOS, 2005, p. 43)

O momento de avaliar a aprendizagem, atribuindo notas ou conceitos, ou outra forma de interpretar a aprendizagem do aluno, não deve ser o ponto de chegada, mas uma oportunidade de parar e observar se a caminhada está ocorrendo com a qualidade previamente estabelecida para esse processo de ensino e aprendizagem. (LUCKESI, 2005).

De alguma forma todos consideram que existe uma tensão na relação professor/aluno/avaliação e a maioria dos educadores acredita que é justamente esta relação de tensão que faz os alunos se preparar melhor para as avaliações. Segundo os entrevistados, alguns alunos consideram que o sistema de avaliação é autoritário, outros se sentem injustiçados. Ou não se dedicam as atividades, mas querem bons resultados mesmo assim, e tanto o aluno quanto os pais acabam culpando o professor por ele não atingir os objetivos de aprendizagem.

Sobre se os professores analisam e refletem a respeito das práticas avaliativas aplicadas em sala de aula, e se realizam autoavaliação, alguns professores dizem refletir e analisar as avaliações com os seus alunos em sala de aula, oralmente e informalmente. Dificilmente pedem para os alunos avaliarem o trabalho do educador, bem como não tem o hábito em autoavaliar-se. Alguns acreditam que os alunos não tenham maturidade para fazer isso. Um dos entrevistados diz sempre colocar alguma questão no trimestre para o aluno se autoavaliar.

Todos acreditam que suas práticas avaliativas estão auxiliando a construir alunos críticos e reflexivos. Alguns acham que podem melhorar neste quesito. Destacam que procuram trazer questões de formulação de textos para proporcionar

com que os alunos se posicionem e debatam os assuntos. Geralmente o sucesso é maior em trabalhos de pesquisa e apresentações orais, pois os alunos parecem ter medo e insegurança de escreverem suas opiniões quando são solicitados a fazê-lo.

As maiores dificuldades encontradas pelos educadores para que as práticas avaliativas sejam um reflexo de uma boa aprendizagem escolar é a falta de comprometimento dos alunos com o processo de ensino e aprendizagem, a falta de respeito com a disciplina de História por não compreenderem a funcionalidade dela na vida deles, uma comunidade escolar apegada aos métodos tradicionais de ensino, incentivando mais o estudo para a prova do que o processo todo; a cobrança do aluno pela nota, sendo que eles só querem realizar as atividades se valer nota e querem que seja dito o valor antes, dessa forma se preocupando mais com a nota do que com a aprendizagem; e o costume do aluno esperar tudo pronto, sem serem críticos e autônomos.

Sobre a relação entre aprendizagem significativa e avaliação da aprendizagem

Os entrevistados dizem que ao prepararem suas avaliações pensam se elas irão colaborar para efetivar uma aprendizagem significativa. Os que justificaram dizem que trazem fontes, reflexões baseadas em análise de músicas e incentivam os alunos a analisarem e se posicionarem nas respostas aos questionamentos. Uma educadora acredita que busca incentivar a aprendizagem significativa nas avaliações incentivando os alunos a terem paixão pelo que estão estudando e pesquisando. Percebo que ainda é prematura essa reflexão dos professores, pois, muitos seguem retirando exercícios iguais aos dados em aula e o reproduzem nas avaliações. E, segundo as premissas da teoria que já foi apresentado no início das análises, para efetivar uma aprendizagem significativa o conhecimento deve ser testado em situações e contextos diferentes do corriqueiro.

Para Smole (2002), “Pensar na construção de uma aprendizagem significativa exige uma avaliação a favor do aluno, que contribua para torná-lo consciente de seus avanços e necessidades”, fazendo com que o estudante se sinta responsável por suas atitudes e por sua aprendizagem. Sob tal perspectiva, a avaliação deve permitir o foco no aluno, seus avanços e necessidades. (SMOLE, 2002).

Refletindo em como devem ser as práticas avaliativas em História para que torne a aprendizagem significativa, de forma geral os professores acreditam que os instrumentos devem ser os mais diversificados possíveis, incluindo a prova, porém tirando dela o rótulo de avaliação mais importante. O que percebemos, através da leitura teórica para esta pesquisa, é que para atingir a aprendizagem significativa no Ensino de História, as atividades avaliativas devem ser diversificadas e incentivar o espírito investigativo e o questionamento, em que a função do professor é mediar o processo de construção da aprendizagem.

Para Dalposso (2007) o professor deve preparar para os alunos situações desafiadoras, que estimulem a reflexão e a ação, tornando a aprendizagem mais significativa. Concordo com Hoffmann (2003, 2012) que traz o questionamento como a essência da avaliação. Na disciplina de História isso é fundamental, pois em um processo de aprendizagem toda resposta do aluno é ponto de partida para novas interrogações ou desafios do professor. Devem-se ofertar aos alunos muitas oportunidades de demonstrar seu conhecimento sobre um assunto, para ressaltar as hipóteses em construção, ou as que já foram elaboradas. Sem tais atitudes, não se idealiza, de fato, um processo de avaliação contínua e mediadora.

Planejamento e metodologias no Ensino de História

O planejamento de aula tem um significado importante para que a avaliação comprometida com a aprendizagem se realize. Na nossa pesquisa sobre aprendizagem significativa, entendo aqui como material potencialmente significativo

o próprio planejamento de aula do professor, em que ele faz as escolhas didáticas e metodológicas que possibilitem ao aluno aprender de forma significativa. E, nesse planejamento, se o professor quiser facilitar a aprendizagem significativa, segundo Moreira (2012), deve tomar como ponto de partida o conhecimento prévio do aluno no campo conceitual em questão. Se o conhecimento prévio do aluno fosse levado em conta, a educação mudaria.

Sobre a organização do planejamento pelos entrevistados, percebo que 50% é organizado com suas tarefas e planeja o que vai trabalhar em cada dia de aula, tendo esse material estruturado em um caderno ou diário de planejamento de aula. Os demais não fazem planejamento para cada dia de aula, sendo semanal ou mensal, com ideias gerais (tema, mapas conceituais, palavras, frases) sobre o que pretendem trabalhar em aula e não possuem um local específico para colocar e acompanhar o seu planejamento, podendo ser num documento no Word, folhas avulsas ou em um caderno.

Todos os professores dizem que ao elaborar suas avaliações sempre retornam ao seu planejamento de aula e aos objetivos de aprendizagem para cada conteúdo. Porém, percebo uma incoerência nas respostas, pois a metade dos educadores colocou que não tem um lugar específico para fazer seu planejamento, logo, fica difícil de retornar nele para elaborar suas avaliações. E nenhum deles relatou sobre colocar no seu planejamento de aula, de forma clara, os objetivos de aprendizagem.

Mesmo que o planejamento seja flexível, precisa de uma organização, pois é ele que orienta tanto o processo de ensino e aprendizagem. Consiste em organizar tudo que será trabalhado em uma aula, com a sequência de atividades que serão desenvolvidas pela interação entre o professor e o aluno e que não pode ocorrer no improviso. O ato de planejar, de forma contínua e sistêmica, dá um ritmo à ação pedagógica e proporciona ao professor a possibilidade de organizar seu tempo e otimizar seu trabalho, seguindo uma rotina mais harmônica e contribuindo, inclusive, para minimizar os problemas de indisciplina em sala de aula.

Considero fundamental o professor ter sempre o seu planejamento atualizado e os objetivos de aprendizagem claros, tanto para si quanto para os alunos, que deveriam saber desde o início da aula o que se espera que eles alcancem em cada conteúdo. Além das avaliações serem pensadas com o intuito de verificar se os objetivos de aprendizagem foram alcançados. A maioria dos entrevistados diz que deixam claro aos alunos os objetivos de aprendizagem que esperam que eles alcancem, mas dizem fazer isso de forma mais geral, não deixam isso explícito ou escrito para os alunos em algum lugar. Porém, acredito que se o professor não tiver um local específico para armazenar o planejamento e não coloca nele os objetivos de aprendizagem, com certeza não deixará claro ao aluno, pois de fato nem para ele mesmo está. E assim, dificilmente as avaliações poderão verificar se ocorreu a aprendizagem dos objetivos que não estão claramente definidos.

A partir dessas reflexões sobre planejamento, trago a seguir os 32 critérios respondidos no questionário e que deveriam ser utilizados em sala de aula a fim de se atingir aprendizagens significativas nas aulas de História, e o resultado da frequência com que são utilizados pelos professores entrevistados. No geral percebo que os educadores precisam se apropriar mais da metodologia adequada para essa finalidade no Ensino de História.

Dos 32 critérios, apenas 7 são trabalhados em sala de aula **sempre ou quase sempre** por todos os entrevistados, mas com algumas limitações. Considero pouco, sendo que muito ainda temos que refletir e aperfeiçoar a prática metodológica. São eles:

C1. Reconheço e valorizo o saber que os alunos já possuem, ou seja, o seu conhecimento prévio. O que justifica usar às vezes explica que não faz isso sempre devido a pressão do dia a dia que leva as aulas a serem mais mecanizadas, tendo pouco tempo para a interação.

C6. Utilizo uma diversidade de fontes de leitura e pesquisa, tanto para consulta do aluno quanto do professor. Mesmo que o tempo de planejamento

seja considerado pouco, ainda assim eles utilizam diversos materiais para consulta pedagógica.

C7. Uso as tecnologias. Procuram usar sempre que podem, mas às vezes a Escola não oferece os recursos necessários, como sala de informática, computadores ou uma internet rápida.

C11. Considero os problemas sociais do nosso tempo para refletir e estudar outras épocas;

C23. Busco ter um bom ouvido e estabelecer sintonia com a turma, além de procurar ser um adulto de referência para seus alunos, exercendo a função de professor e coordenador das atividades;

C31. Utilizo a avaliação de forma diagnóstica;

C32. Permito que meus alunos refaçam, mais de uma vez se for o caso, as tarefas de aprendizagem. Mesmo que apareça como feito sempre ou quase sempre, nos comentários do questionário e na entrevista, percebe-se que isso ocorre de forma limitada. Alguns professores permitem que refaçam atividades, mas não reconsideram no valor da nota. Dessa forma o erro é considerado uma punição ao aluno. Outros permitem que os alunos refaçam apenas as questões erradas da prova ou dos testes, valendo 1 ou 2 pontos a mais na nota, sem refletir se de fato os alunos aprenderam o conteúdo.

Em relação aos critérios marcados com **utilizo às vezes**, o deixei separado por avaliar que essas práticas metodológicas estão sendo consideradas, mas ainda não é relevante. Por isso deveriam ser estudadas e utilizadas com mais frequência pelos educadores a fim de que possamos alcançar uma aprendizagem significativa. São eles:

C2. Reconheço se a aprendizagem serve para modificar, de alguma forma, impressões e opiniões que o aluno tem a respeito da situação presente. Um professor considera que tem conteúdos difíceis de relacionar com o presente.

C3. Permaneço bastante tempo num único tema, estabelecendo numerosas relações a partir dele, inclusive com auxílio de questões do mundo contemporâneo. Depende do tema e do interesse dos alunos. Nem sempre é possível, pois é preciso dar conta de todos os conteúdos do plano de trabalho.

C4. Opero com conceitos e nomeações nas minhas aulas.

C5. Entendo que os conceitos estão muitas vezes materializados em instituições que nos governam, e que devem ser estudados, conhecidos e visitados se possível. Raramente fazem visitas aos espaços governamentais.

C8. Desenvolvo em sala de aula uma diversidade de atividades, mantendo o princípio do diálogo com materiais variados e distintos, abordando diferentes linguagens. Às vezes falta tempo de aula ou experiência na profissão.

C9. O princípio de que o aluno é “preceptor/ representante da realidade”, e com isso passaria a “mobilizar ideias fundamentais a respeito de como se aprende ou como se produz o conhecimento”, através da análise dos diferentes materiais de pesquisa e análise. Dificuldades de atingir com os alunos: Falta de interesse, costume ao modo de ensinar e aprender mais tradicional ou o aluno não gosta da disciplina de História.

C10. Utilizo as questões do presente para extrair boas propostas de estudo do passado, articulando o estudo do passado com o presente, cuidando o anacronismo, além de dar um sentido de funcionalidade para o ensino de História. Às vezes não vem durante a aula a conexão apropriada, entre passado e presente.

C12. Ao propor cada conjunto de atividades, sei quais competências e habilidades desejo desenvolver com mais ênfase naquele momento, e isto fica claro para o aluno; e C24. Toda a atividade que desenvolvo é estruturada sobre critérios claros para os alunos, tanto do que vai ser feito, quanto dos critérios de avaliação da aprendizagem. Os professores têm clareza para si, mas não

deixam claro aos alunos, como também é evidenciado na resposta à pergunta 30 da entrevista. Apenas um educador marcou talvez, os demais marcaram que fazem sempre. Outra incoerência em relação a resposta dada na entrevista.

C17. Realizo feedback das atividades que recolho dos meus alunos (trabalhos, testes, provas...). Relatam ter receio da opinião dos pais ao ler o feedback. Após dar o feedback aos alunos não costumam recolher o material novamente.

C19. Utilizo o livro didático. Geralmente, não usam com exclusividade. Mas os textos ajudam a não perder tempo copiando.

C20. Possibilito que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado, etc.

C22. Realizo atividades que geram a possibilidade de mostrar em público o trabalho dos alunos, seja fazendo uma exposição, seja publicando trabalhos em um blog, seja fazendo leitura frente a um grupo, facebook, etc. Não realizam mais por insegurança ou medo da exposição e avaliação dos colegas.

C24. Toda a atividade que desenvolvo é estruturada sobre critérios claros para os alunos, tanto do que vai ser feito, quanto dos critérios de avaliação da aprendizagem. Apenas um educador marcou talvez, os demais marcaram que fazem sempre. Outra incoerência em relação à resposta dada na entrevista.

C25. Utilizo as práticas avaliativas para verificar o desempenho do aluno e também o do professor. Uns professores têm dificuldade de se autoavaliar, estimulando a autoavaliação mais do aluno.

Dos 32, 10 critérios são respondidos por alguns educadores como **raramente usados ou até mesmo não usados** no planejamento de aula. Estes precisam ser

mais bem compreendidos pelos professores para serem prática metodológica aplicadas em sala de aula.

C13. Toda a atividade gera uma produção autoral pessoal do aluno e C18. Priorizo que os meus alunos desenvolvam atividades dissertativas. Os professores dizem que depende da atividade e que os maiores problemas em executar seriam o pouco tempo de aula para fazer este tipo de atividade, os alunos serem muito tímidos ou inseguros e terem receio de se expressar oralmente ou preguiça para escrever. Também o comodismo da metodologia mecanizada. Os educandos têm muita dificuldade em escrever, por terem sido acostumados, desde os Anos Iniciais a serem mais copistas do que reflexivos.

C14. Uma situação estudada é uma situação complexa, muito além de nomes, datas e acontecimentos. Ainda têm professores que valorizam os acontecimentos, nomes e data de forma isolada, sem incentivo a compreensão do contexto histórico.

C15. Busco a interdisciplinaridade e o diálogo com outras disciplinas, principalmente entre Geografia e História. É um critério com dificuldade de ser adotado. Entre os motivos é a falta de afinidade com colegas de outras disciplinas, as Horas Atividades serem em horários diferentes o que não facilita os encontros para planejamento, os conteúdos não serem próximos. Poucos momentos tiveram de troca de ideias e interdisciplinaridade.

C21. Preparo atividades de diálogo entre alunos e professores, estimulando a argumentação e o confronto de pontos de vista. A imaturidade de alguns alunos dificultaria este tipo de atividade.

C26. Utilizo o princípio da interação social e do questionamento, partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um processo social que envolve não somente interação com outros sujeitos, mas destes com os contextos sociais que o determinam. Desta forma, deve partir não de respostas prontas, mas de perguntas, problemas que encontram relevância conjuntural. Desafiar os alunos a pensar e questionar é fundamental.

C27. Proporciono aos meus alunos a autoavaliação e a considero nas minhas práticas avaliativas e nas notas. Metade dos professores diz fazer e a outra metade não faz

C28. Utilizo fontes históricas/ documentos (originais ou cópias impressas/digitais) nas aulas e nas avaliações, para a análise dos alunos. A maioria não usa documentos nas avaliações dos alunos. Por vezes, trazem para a análise em aula algumas músicas, fotos ou revistas.

C29. Utilizo mapas conceituais. Quando usam são feitos pelo professor. Nunca foi solicitado aos alunos que produzissem esse tipo de atividade.

C30. Utilizo o método de investigação. Os professores estão buscando se apropriar das metodologias ativas e desenvolver esse tipo de atividade.

Através destes critérios analisados percebo que a nossa prática ainda está em transformação, mesmo que muitas mudanças já tenham ocorrido. Todos os professores conhecem a importância de procurar desenvolver atividades que tornem o aluno protagonista do seu saber, mas ainda precisam dominar melhor as técnicas de aprendizagem e as especificidades da disciplina de História.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade educacional brasileira é desafiadora, e exige dos educadores estudo e análise constante da sua prática. Muitas das questões levantadas nesta pesquisa não têm uma fórmula mágica para resolvê-las. Somente o tempo vai colocando luz sobre as situações que forem se apresentando no nosso fazer pedagógico. O que estou apresentando aqui serve de reflexão, mas deve ser ponderada dentro do contexto profissional em que o professor esteja inserido.

Analizando o questionário e as entrevistas, as dificuldades encontradas para que os professores alcancem aprendizagens significativas com os seus alunos começa pelo desconhecimento dessa teoria cognitiva. Percebo que essa expressão acabou sendo usada no meio educacional de forma superficial em que se torna um objetivo a ser alcançado, mas sem a sua análise enquanto um conceito. Dessa forma seu discurso acaba ficando vazio, pois o sentido dessa teoria não é obtido. Para sermos bons educadores não basta conhecer métodos, mas também buscar informações de como se dá o processo de aquisição cognitiva do conhecimento, como o explicado por David Ausubel nessa teoria.

Em relação a concepção de avaliação, os educadores a percebem como um processo de construção contínua, diagnóstica, levando em consideração o qualitativo sobre o quantitativo, utilizando diversos instrumentos e não supervalorizando a prova. Para que as práticas avaliativas sirvam a fim de construir aprendizagens significativas elas precisam ser contínuas, respeitando a individualidade de cada aluno. Outros pontos importantes sobre a avaliação é que ela deve servir tanto para o aluno quanto para o professor e são raros os momentos que esse olhar aparece nos discursos, bem como a prática da autoavaliação.

Percebo que os entrevistados acreditam que preparam suas avaliações pensando em gerar aprendizagens significativas. Porém é ainda incipiente a reflexão feita por eles, sendo que alguns relatam retirar questões iguais às do caderno e colocar nas provas, e isso não auxilia a formar aprendizagem significativa. Mas

acreditam que para estimular essa aprendizagem devem usar instrumentos diversificados, porém é necessário que coloquem em prática avaliações que estimulem o espírito investigativo e o questionamento, usando principalmente de fontes históricas para análise.

Em relação a alcançarem melhorias na aprendizagem, os problemas mais apontados pelos entrevistados é a falta de interesse e motivação dos alunos em aprender, além da dificuldade dos educandos em expressarem-se por escrito e oralmente, de forma autoral. O que demonstra que o incentivo ainda tem sido à mecanização da aprendizagem, sendo que os alunos estão acostumados a reproduzir e memorizar respostas desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar de em alguns momentos ainda praticarem, os entrevistados entendem que precisam mudar a sua postura e abandonar antigos costumes que incentivam a memorização de datas e fatos históricos e se concentrar mais na compreensão de conceitos e conjunturas. Entre estes costumes está o uso do erro como punição do aluno, pois mesmo dando oportunidades de refazer as questões erradas ou os trabalhos de pesquisa, não reconsideram a nota final daquela avaliação. Essa prática não estimula a aprendizagem significativa, pois aprender torna-se sem sentido quando não se permite a recursividade. O erro faz parte do processo de construção do conhecimento.

Outro ponto bem importante é o uso da prova como principal instrumento avaliativo. Mesmo que os entrevistados não deem a ela esse rótulo, as Escolas em que trabalham ainda a utilizam como a avaliação de peso maior. As famílias também estão acostumadas a ver na prova o momento de saber se o aluno está ou não aprendendo. Porém, essa cultura deve ser aos poucos mudada, pois em um processo contínuo a aprendizagem significativa é construída em todos os momentos e tipos de avaliações, sendo que a nota é uma representação da aprendizagem. A ênfase não deveria ser a nota e sim a verificação da aprendizagem alcançada e as formas de reconduzir o que ainda não foi atingido.

Observou-se que os educadores deveriam lançar mais atividades desafiadoras, que estimulem a reflexão e o questionamento. Além do fato de demonstrar ao aluno a importância que o estudo da disciplina de História tem na nossa sociedade, dando um sentido ao estudo do passado, pois muitos alunos não compreendem o motivo de precisarem estudar o que já passou, sendo muito imediatistas, o que também leva ao desinteresse pela disciplina.

De forma geral, além das dificuldades apresentadas pelos entrevistados, analisou-se que existe certa insegurança entre os professores para aplicar as estratégias das metodologias ativas, colocando o aluno como protagonista da aprendizagem. Alguns por ainda não abandonarem métodos da sua época de aluno e terem ações mais tradicionais, outros para não perder a autoridade de sua cátedra, por falta de reflexão e conhecimento teórico das particularidades da sua disciplina no Ensino Fundamental, ou ainda pela falta de planejamento de aula apropriado.

Constata-se que a falta de planejamento adequado, com todos os passos a serem seguidos em aula, faz toda a diferença. Sem ele a reflexão sobre se a aprendizagem está sendo alcançada e de forma significativa fica inviável. Enfatizando que para atingir a aprendizagem significativa o planejamento deve prever partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Percebe-se que não há como atingir qualidade de ensino e aprendizagem sem organização didática e pedagógica do professor. O planejamento de aula é base para o trabalho docente, e precisamos ter essa sequência organizada e os objetivos claros para que possamos avaliar a construção da aprendizagem diariamente.

Quando se fala em planejamento de aula é importante refletir sobre a hora atividade e o excesso de trabalho que o professor acumula. Porém, nas respostas dadas não foi colocado abertamente o fato de terem pouco tempo para planejar adequadamente suas aulas. Ou até mesmo o fato de terem pouco tempo para corrigir tarefas dissertativas quando se tem muitas turmas ao mesmo tempo. Principalmente quando temos professores com 60 horas/aula, por exemplo. Sabemos que em uma entrevista ou questionário, os educadores possam ter algum

receio em dar respostas que venham causar desconforto institucional. Mas, fica aqui o nosso registro de que uma aula de qualidade também passa pela garantia da hora atividade e condições de trabalho adequadas. Com certeza essas questões influenciam no processo avaliativo do ensino e da aprendizagem.

Em relação a análise do questionário constatou-se a necessidade de que cada profissional se aproprie das especificidades do seu componente curricular e decida quais as estratégias ou “critérios” são os melhores para que atinjam os objetivos de aprendizagem, habilidades e competências necessárias. Quanto mais diversificados, mais qualidade alcançaremos. As metodologias a serem utilizadas devem estimular o protagonismo do aluno, a investigação histórica e análises complexas, relacionando contextos históricos e situações novas de aprendizagem.

Levando-se em conta o que foi observado acima se entende que alcançamos os nossos objetivos de pesquisa. Muito ainda precisa ser refletido e pesquisado sobre o tema da avaliação da aprendizagem, teorias de aprendizagem e o Ensino de História. Porém, a nossa análise nos leva a acreditar que não podemos discutir avaliação da aprendizagem e a qualidade do que está sendo ensinado e aprendido em sala de aula, se o professor não perceber que ele é o profissional da Educação, e como tal deve se apropriar do estudo da sua área e ter o planejamento de suas atividades sempre organizado. Sem planejamento de aula estruturado e os objetivos de aprendizagem claros, a avaliação acabará sendo um fim em si mesma e a expressão aprendizagem significativa um discurso vazio de sentido.

A continuidade desta pesquisa exige que essas questões sejam levadas em consideração, assim como a análise das avaliações aplicadas em sala de aula e a percepção do aluno sobre o processo de avaliar e se a aprendizagem está se tornando significativa para eles. Além do fato de testar os critérios apresentados no questionário a fim de verificar se auxiliam na construção de aprendizagens significativas no Ensino de História.

Como contribuição para a melhoria do Ensino de História do Município de São Sepé este trabalho será disponibilizado aos professores da Rede Municipal de

Ensino, em formato e-book, através das redes sociais da Secretaria Municipal de Educação e diretamente aos e-mails particulares dos professores desta Rede. O objetivo é divulgar a teoria da Aprendizagem Significativa, proporcionar a leitura e reflexão sobre a prática docente avaliativa e o incentivo a apropriação de métodos e técnicas específicas da nossa área.

Após a defesa e aprovação desta dissertação, organizaremos um Seminário de Ensino de História no Município, para os professores que atuam na disciplina de História das Redes de Ensino Municipal, Estadual e Privada desta cidade e região. A finalidade é proporcionar o diálogo dos docentes que pesquisam e trabalham na Universidade Federal de Santa Maria e atuam no curso do ProfHistória, com os professores que estão em sala de aula no Ensino Fundamental e Médio. Essa aproximação é fundamental para qualificar as atividades de pesquisa no meio acadêmico e a prática de Ensino de História em sala de aula. Dessa forma, através da troca de experiências, conversar sobre os desafios da prática pedagógica, sendo o foco questões como: teorias da aprendizagem, métodos e técnicas, planejamento de aula e avaliação da aprendizagem.

Entre os muitos desafios encontrados pelos professores na atualidade, as práticas avaliativas e a construção de aprendizagens significativas se apresentam como uma temática que deve ser constantemente analisada e problematizada entre os mais diferentes componentes curriculares. Deste modo, através das diversas experiências dos docentes, é possível colaborar para a reflexão e a busca da melhoria na qualidade do Ensino de História. Cada professor tem a sua caminhada e um lugar de fala. As questões levantadas nesta pesquisa representam uma realidade educacional, e não se pretende generalizar os discursos. Somente o docente poderá reconstruir seus conceitos e a sua prática, a partir de uma vontade própria pela busca do saber, sendo um professor pesquisador, refletindo sobre as suas ações e reorganizando constantemente o seu fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALEGRO, R. C. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no Ensino Médio**. 2008. 239 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Campus de Marília, Marília, 2008. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/alegro_rc_ms_mar.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

ARAGÃO, R. M. R. **Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel: sistematização dos aspectos teóricos fundamentais**. 1976. 97 p. Tese (Doutorado em Ciências - Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1976. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253230>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. Tradução para o português do original Educational psychology: a cognitive view

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 1. Ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASCHEIRA, D. A. P. **Ensino de História e projeto integrado: possibilidades para a geração de aprendizagens significativas no Ensino Médio**. 2015. 133 p. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, RS, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/1096/Dissertacao%20Deise%20Angelica%20Pasquali%20Bascheira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 25 set. 2018.

BONI, V.; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1 (3), p. 68-80, jan./jul., 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 18 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CONSTANTINO, N. S. Pesquisa histórica e análise de conteúdo: pertinência e possibilidades. **Revista Estudos Ibero-Americanos**. Porto Alegre: PUCRS, v. XXVIII, n. 1. p. 183-194, jun. 2002. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/download/23794/14279>>. Acesso em: 25 set. 2018

DALPOSSO, N. **História Aprendizagem Prazerosa**. 2007. 22 p. Artigo científico (Conclusão do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE) –Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus de Marechal Cândido Rondon, Toledo, PR, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_nel_di_dalposso.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

FERNANDES, E. David Ausubel e a aprendizagem significativa. **Revista Nova Escola**, São Paulo, Edição 248, dez. 2011. Não paginado. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>>. Acesso em: 25 set. 2018.

FLICK, U. **Métodos de Pesquisa: Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996. p. 57-76. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/143565/mod_resource/content/2/Texto6-Freire-1parte.pdf>. Acesso em: 26 out. 2018.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. **Avaliação: Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

_____. **O cenário da avaliação no ensino de ciências, história e geografia.** In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. A. F. S. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa: um conceito subjacente.** In: Moreira, M.A.; Caballero, M.C.; Rodríguez, M.L. (orgs.) Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España. p. 19-44., 1997. Disponível em: <<http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

_____. O que é afinal, aprendizagem significativa? **Revista Currículum**, La Laguna, Espanha, p. 1-27, 2012. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueeafinal.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2018.

NODA, M. Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História. **História & Ensino**, Londrina, v. 11, p. 143-152, jul. 2005. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11843>>. Acesso em: 25 set. 2018.

PENNA, F. A. **Negociando a distância entre passado, presente e futuro em sala de aula: a relação entre o tempo histórico e a aprendizagem significativa no ensino de história.** In: XVI Encontro Regional de História da Anpuh – Rio: Saberes e práticas

científicas, Rio de Janeiro, p. 1-9, 2014. Disponível em:

<http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/28/1400551647_ARQUIVO_PENNA.pdf>. Acesso em: 18 out. 2018.

RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história.

Revista história da historiografia, v. 2, n. 2, p. 163-209, mar., 2009. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12/12>>. Acesso em: 25 set. 2018.

_____. **Razão Histórica**. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2010a.

_____. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: UNB, 2010b.

_____. **História viva**. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: UNB, 2010c.

SCHEINER, L. Aprendizagem Significativa Crítica e Ensino De História algumas reflexões a partir do Labhum. **ENCONTROS**, v. 10, n 18, p. 25-34, 2012. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/encontros/article/viewFile/419/354>>. Acesso em: 25 set. 2018.

SCHMIDT, M. A.; URBAN, A. C. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 17-42, abr./jun., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00013.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

SEFFNER, F. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Org.) **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013a, p. 25-46.

_____. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.) **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013b, p. 47-62.

SILVA, M. M. M. S. P. **A aprendizagem significativa no ensino da História: o peddy paper como recurso didático.** 2011. 121 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e Geografia) - Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2011. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/78452/2/34528.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2018.

SILVA, R. C. A. **Entre Avaliar E Educar:** Analisando Aulas de História no Ensino Médio Público Carioca. In: XVII Encontro de História da Anpuh-Rio, Campus Nova Iguaçu, 2016. Disponível em: <http://www.encontro2016.rj.anpuh.org/resources/anais/42/1465612434_ARQUIVO_TextoANPUHRJversaofinal-RenatadaConceicaoAquinodaSilva.pdf>. Acesso em: 25 set. 2018.

SMOLE, K. C. S. Aprendizagem Significativa: o lugar do conhecimento e da inteligência. **Revista Aprender Online**, Editora Hoper, v. 1, n. 1, 2002. Não paginado. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/aprendizagem-significativa-o-lugar-do-conhecimento-e-da-inteligencia/>> Acesso em: 20 out. 2018.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação:** concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2005.

_____. **Avaliação da Aprendizagem:** Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

APÊNDICE A – MODELO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Ensino de História

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Título do Projeto: Práticas avaliativas de História e a Aprendizagem Significativa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em Escolas Municipais de São Sepé/RS.

Pesquisadora: Carolina Bitencourt Becker

Orientador responsável: Professor Dr. Jorge Luiz da Cunha

Instituição / Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Centro de Educação

Local de coleta de dados: Escolas Públicas da Rede Municipal da sede na cidade de São Sepé

Os pesquisadores solicitam autorização da Secretaria Municipal de Educação do Município de São Sepé para o desenvolvimento deste projeto nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Valmarath, Rio Branco, Clemenciano Barnasque e Padre Théo.

Será aplicado um questionário e uma entrevista semiestruturada aos professores de História dos Anos Finais, com o objetivo de perceber como os docentes concebem e vivenciam as práticas avaliativas e a aprendizagem significativa. A pesquisa irá originar como produto final um e-book para auxiliar os educadores a refletir sobre as dificuldades detectadas através das entrevistas realizadas, aliando o tema: aprendizagem significativa e avaliação da aprendizagem no Ensino de História.

São Sepé, ____ de _____ de 2019.

Paula Vicentina Ferreira Machado

Secretária de Educação de São Sepé

APÊNCICE B – MODELOS DA AUTORIZAÇÃO DOS PROFESSORES PARA A EXECUÇÃO DA PESQUISA E USO DOS DADOS



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Ensino de História

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do Projeto: PRÁTICAS AVALIATIVAS DE HISTÓRIA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO SEPÉ/RS

Pesquisadora: Carolina Bitencourt Becker

Orientador responsável: Professor Dr. Jorge Luiz da Cunha

Instituição / Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Centro de Educação

Local de coleta de dados: Escolas Públicas da Rede Municipal na sede da cidade de São Sepé

Os pesquisadores do presente Projeto de Dissertação se comprometem a preservar a privacidade dos participantes desta pesquisa, cujos dados serão coletados por meio de entrevista semiestruturada e aplicação de um questionário com os professores de História das Escolas Públicas Municipais que ficam na sede da cidade de São Sepé. Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, para execução do presente Projeto. As informações só poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas por três anos na sala 1204, no prédio 67, sob a responsabilidade do professor pesquisador Jorge Luiz da Cunha. Após este período os dados serão destruídos.

São Sepé, _____ de _____ de 2019.

Pesquisador (a)

- CI

Pesquisador Responsável / Carolina Bitencourt Becker



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Ensino de História

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: PRÁTICAS AVALIATIVAS DE HISTÓRIA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO SEPÉ/RS

Pesquisadores responsáveis: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha e Prof. Mestranda Carolina Bitencourt Becker

Instituição / Departamento: Universidade Federal de Santa Maria/ Centro de Educação

Telefone para contato:

Local da coleta de dados: Escolas Públicas da Rede Municipal na sede da cidade de São Sepé

Prezado (a)

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa de forma voluntária. Antes de concordar com a sua participação, é muito importante que compreenda as informações contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes da sua decisão de participar. Você tem o direito de desistir de participar em qualquer momento, sem nenhuma penalidade ou prejuízo a seus direitos.

Objetivo do estudo: como os docentes concebem e vivenciam as práticas avaliativas e a aprendizagem significativa, no Ensino de História? Após a pesquisa o produto que será desenvolvido um e-book para auxiliar na reflexão sobre as dificuldades detectadas através das entrevistas realizadas, aliando o tema: aprendizagem significativa e avaliação da aprendizagem no Ensino de História.

Procedimentos: Sua participação será através de um questionário e uma entrevista semiestruturada, que será posteriormente dialogado, problematizado e analisado.

Riscos: A sua participação nesta pesquisa não representará nenhum risco para você, nem de ordem física e nem psicológica. De qualquer modo você terá a total liberdade de optar por não participar ou de responder os questionamentos se assim desejar.

Benefícios: Acredita-se que com os resultados que vierem a ser obtidos com essa pesquisa será possível uma reflexão dos professores e a sua forma de conceber as práticas avaliativas e a aprendizagem significativa no Ensino de História, auxiliando os mesmos a pensar sobre as dificuldades encontradas neste tema de pesquisa e as possibilidades de melhora.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão privacidade garantida, sendo que os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento. Nomes fictícios serão utilizados ao longo do texto para que sua identidade seja preservada, mesmo nos momentos quando os resultados da pesquisa forem divulgados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu _____ estou de acordo em participar desta pesquisa assinando este Consentimento.

São Sepé, ____ de _____ 2019.

Assinatura

Responsáveis pela pesquisa



Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação – CE/UFSM
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Ensino de História

ABERTURA DO QUESTIONÁRIO PARA A PESQUISA COM OS PROFESSORES

Pesquisadora: Carolina Bitencourt Becker

Contatos: E-mail: carolina.bitencourtbecker@gmail.com

Telefone: 55 999171895

Pesquisador/orientador responsável: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Instituição / Departamento: Departamento de Administração Escolar/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria

Local de coleta de dados: Universidade Federal de Santa Maria

Questionário: PRÁTICAS AVALIATIVAS DE HISTÓRIA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO SEPÉ/RS

Data: __/__/__

Nº Questionário

(uso do entrevistador)

Centro: _____

Graduação: _____

Responsável: _____

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: PRÁTICAS AVALIATIVAS DE HISTÓRIA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, EM ESCOLAS MUNICIPAIS DE SÃO SEPÉ/RS.

Gostaríamos de contar com sua colaboração na coleta das informações. Para tanto, você precisa responder as perguntas deste questionário.

O questionário não tem identificação pessoal e é inteiramente confidencial, sendo garantido o sigilo de suas respostas no decorrer da análise dos dados desta pesquisa.

APÊNDICE C - MODELO DO QUESTIONÁRIO PREENCHIDO COM AS RESPOSTAS DADAS PELOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Na minha prática pedagógica utilizo os seguintes critérios:	SEMPRE	QUASE SEMPRE	ÀS VEZES.	RARAMENTE UTILIZO.	NÃO UTILIZO	JUSTIFIQUE A OPÇÃO MARCADA:
1. Reconheço e valorizo o saber que os alunos já possuem, ou seja, o seu conhecimento prévio;	João Ana Clara	Pedro				Pedro: por vezes a pressão do meio leva a produzir aulas mais mecanizadas e com pouco espaço para interação.
2. Reconheço se a aprendizagem serve para modificar, de alguma forma, impressões e opiniões que o aluno tem a respeito da situação presente;	João Ana	Pedro	Clara			Pedro: tem certos conteúdos que é difícil relacionar com o presente.
3. Permaneço bastante tempo num único tema, estabelecendo numerosas relações a partir dele, inclusive com auxílio de questões do mundo	Ana	João Clara	Pedro			Pedro: depende dos temas e dos interesses dos alunos. Tem que dar conta dos conteúdos. Ana: depende da curiosidade.

contemporâneo;						Outros é corrido. Clara: as vezes eu opto por aprofundar alguns conteúdos que ache mais importante.
4. Opero com conceitos e nomeações nas minhas aulas;	Pedro	João Ana	Clara			
5. Entendo que os conceitos estão muitas vezes materializados em instituições que nos governam, e que devem ser estudados, conhecidos e visitados se possível;	Pedro	João	Ana Clara			Ana: as visitas raramente Clara: até então não fiz visitas
6. Utilizo uma diversidade de fontes de leitura e pesquisa, tanto para consulta do aluno quanto do professor;	João Pedro Ana	Clara				Pedro: apesar das dificuldades de planejar (tempo) Ana: às vezes me sobrecarrego de material de pesquisa Clara: uso sempre, mas para o aluno

						quase sempre
7. Uso as tecnologias;	João Pedro	Ana Clara				<p>João: Procuro usar, mas os recursos são poucos. Televisão não tem. E questiono como usar de fato os telefones em sala de aula?</p> <p>Pedro: uso celular, internet, TV Smart.</p> <p>Ana: aqui a gente esbarra em não ter uma sala de informática, mas eu uso Datashow, os alunos apresentam trabalhos, marco o dia para todos trazerem o celular, empresto o meu se precisar. Procuro usar.</p> <p>Clara: uso mais o telefone para eles pesquisarem, os alunos montarem apresentações</p>

						no power point, e isso ajuda a sair da rotina um pouco, indo além do caderno e do livro.
8. Desenvolvo em sala de aula uma diversidade de atividades, mantendo o princípio do diálogo com materiais variados e distintos, abordando diferentes linguagens;	João Pedro	Ana	Clara			<p>Ana: a gente tenta, mas às vezes falta tempo, depende do andar da aula.</p> <p>Clara: as vezes eu sinto que falta um pouco mais de mim, que eu posso melhorar, acho eu por ter pouca experiência. As vezes eu dei uma aula e penso depois que poderia ter feito diferente, utilizado outros materiais.</p>
9. O princípio de que o aluno é “preceptor/representador da realidade”, e com isso passaria a “mobilizar ideias fundamentais a respeito de como		João Pedro Clara	Ana			<p>João: No momento é difícil nessa realidade.</p> <p>Pedro: tem que enfrentar a limitação do tradicional, pois o aluno está</p>

se aprende ou como se produz o conhecimento”, através da análise dos diferentes materiais de pesquisa e análise;						<p>acostumado a não fazer.</p> <p>Ana: um pouco, até pela realidade deles. Eles não querem saber, não gostam de História, de cada turma tira 2 ou 3 alunos. Nós é que acabamos mudando o pensamento deles por gostarmos da nossa disciplina e passar isso para eles, o que atrai um pouco o interesse deles. Eles acham História chato. Fico feliz pois percebo que mudei nos alunos um pouco isso, mesmo que pela minha idade me percebo mais tradicional.</p>
10. Utilizo as questões do presente para extrair boas propostas de	João Ana	Pedro	Clara			Clara: as vezes não vem na aula e depois eu lembro de algo ou aprendo uma

estudo do passado, articulando o estudo do passado com o presente, cuidando o anacronismo, além de dar um sentido de funcionalidade para o ensino de História;						relação, que na hora da aula não veio ou eu ainda não sabia.
11. Considero os problemas sociais do nosso tempo para refletir e estudar outras épocas;	João Pedro Ana	Clara				
12. Ao propor cada conjunto de atividades, sei quais competências e habilidades desejo desenvolver com mais ênfase naquele momento, e isto fica claro para o aluno;	João	Clara	Pedro Ana			Pedro: para si tem clareza, mas não deixa para o aluno. Ana: tenho clareza, mas nem sempre deixo claro ao aluno.
13. Toda a atividade gera uma produção autoral pessoal do aluno;		Pedro	João Ana	Clara		Pedro: depende da atividade. Na maioria das vezes (debate...) Ana: não dá tempo de fazer sempre. Proponho em alguns

						<p>momentos que escrevam com suas palavras, mas eles ficam retraídos, não querem falar. Alguns se expressam com mais facilidade, outros são tímidos.</p> <p>Clara: os alunos tem um problema que eles não sabem se expressar, não tem opinião, tem medo que estejam errados, tem medo de colocar no papel a opinião deles. Muitos não sabiam fazer resumo, só copiavam e não colocavam a opinião deles com medo de errar. As vezes eu mesma tenho esse receio.</p>
14. Uma situação estudada é uma situação complexa, muito além de	João Pedro	Ana		Clara		Clara: geralmente vou pelos acontecimentos,

nomes, datas e acontecimentos;						nomes e datas.
15. Busco a interdisciplinaridade e o diálogo com outras disciplinas, principalmente entre Geografia e História;	Pedro		João	Ana	Clara	<p>João: tento fazer, mas não encontro afinidades com outros profs na Escola e também tem a dificuldade de se encontrar com os profs na Escola, nos mesmos horários de Hora Atividade.</p> <p>Pedro: Acho fundamental. Depende das afinidades metodológicas. Artes e Português têm mais afinidades metodológicas.</p> <p>Ana: o mais difícil de trabalhar de forma interdisciplinar é os conteúdos não serem próximos, salvo o Português. Já trabalhei de forma interdisciplinar,</p>

						<p>não nessa Escola, mas acho que para o aluno não muda muito, pode até diminuir a aprendizagem, pois os alunos sabem muito daquilo que é comum às disciplinas que estão juntas em um projeto, mas deixam a desejar na parte específica.</p> <p>Clara: acho importante trabalhar, mas não utilizei ainda. Encontraria dificuldade em trabalhar, mas tudo que é novo a gente tem medo mas daria para tentar.</p>
16. Os alunos precisam ter boa aceitação, boa receptividade às atividades propostas, podendo sugerir tópicos e apresentar os	João Pedro Ana Clara					<p>Pedro: alguns limites são fundamentais para organizar.</p> <p>Clara: eu sempre dou as sugestões para eles, e as vezes</p>

trabalhos da forma como os agrade, negociando;						eu tento acomodar da maneira que eles conseguem.
17. Realizo feedback das atividades que recolho dos meus alunos (trabalhos, testes, provas...);	João Pedro	Ana	Clara			<p>Pedro: individual e coletivo</p> <p>Ana: faço os bilhetes, mas não recolho de volta. Aponto o eu eles deveriam melhorar, mas não recolho o material corrigido após o feedback.</p> <p>Clara: As vezes faço e costumo considerar quando eles devolvem. Eu considero muito eles. Tem que dar outra chance. Não faz mais seguido por receio dos questionamentos dos pais, por ex., acabei deixando de fazer seguido.</p>
18. Priorizo que os meus alunos desenvolvam atividades	Pedro	João	Ana	Clara		João: tento, mas os alunos não tem a prática da escrita, pois são

dissertativas;						<p>educados para serem reprodutores.</p> <p>Ana: os alunos tem bastante dificuldade nas questões dissertativas. Eu não peço o tempo todo, mas quando peço eles não gostam, tem preguiça. E quanto mais aversão, menos eles prestam atenção. Eu sinto que não é o que eles gostam.</p> <p>Clara: os alunos tem problema com atividades de escrever, eles não gostam, parece preguiça deles, de pensar.</p>
19. Utilizo o livro didático;	Pedro	João Ana	Clara			<p>Pedro: facilita o texto para não ter que reproduzir no quadro para copiarem. Evita perder tempo.</p> <p>Ana: considero que é um</p>

						<p>recurso que a gente tem e que é muito bom. Mas não é exclusivo, uso notícias atuais da internet, resumos.</p> <p>Clara: uso mais o quadro, folhinhas.</p>
20. Possibilito que o aluno se interrogue sobre sua própria historicidade, inserida aí sua estrutura familiar, a sociedade ao qual pertence, o país, o estado, etc.	Pedro Ana	João	Clara			Pedro: 5º e 6º anos principalmente.
21. Preparo atividades de diálogo entre alunos e professores, estimulando a argumentação e o confronto de pontos de vista;	João Pedro		Ana	Clara		Ana: para os pequenos do 6º e 7º eu não consigo.
22. Realizo atividades que geram a possibilidade de mostrar em público o trabalho dos	Pedro Clara	João	Ana			Pedro: para valorizar o aluno, mostrar boas práticas, compartilhar entre colegas de

alunos, seja fazendo uma exposição, seja publicando trabalhos em um blog, seja fazendo leitura frente a um grupo, facebook, etc.						<p>História. E não para exibição.</p> <p>Ana: faço muitos trabalhos, mas meu perfil não é de expor, talvez pelas críticas eu geralmente escuto em sala de professores, de que alguns estão se aparecendo quando divulgam. Acho que por timidez. Mas percebi que os alunos dessa Escola gostam de expor seus trabalhos.</p>
23. Busco ter um bom ouvido e estabelecer sintonia com a turma, além de procurar ser um adulto de referência para seus alunos, exercendo a função de professor e coordenador das atividades;	João Pedro Ana Clara					<p>Pedro: o professor amigo, com carinho e conselhos. Mas o professor tem que assumir sua postura de referência.</p> <p>Ana: tem que ter às vezes uma linguagem acessível, mesmo que eu seja mais velha</p>

						<p>que eles.</p> <p>Clara: percebo que eles esperam muito da gente.</p>
24. Toda a atividade que desenvolvo é estruturada sobre critérios claros para os alunos, tanto do que vai ser feito, quanto dos critérios de avaliação da aprendizagem;	João Pedro Ana		Clara			<p>Ana: eu sempre retomo no início da aula o que eu dei na anterior, por que eles vão esquecendo, e aí eu já digo o que vou trabalhar naquele dia.</p>
25. Utilizo as práticas avaliativas para verificar o desempenho do aluno e também o do professor;	João Pedro Ana		Clara			<p>Pedro: questão extra. Autoavaliação. Avaliação diversificada (prova, trabalhos, cadernos, atividades extras de participação).</p> <p>Ana: às vezes mais meu do que dos alunos, eu me cobro muito. Procuro dar várias atividades de um mesmo conteúdo, é cansativo, mas ajuda muito eles</p>

						para não irem mal nas avaliações. Clara: ainda tenho dificuldade em me analisar.
26. Utilizo o princípio da interação social e do questionamento, partindo do pressuposto de que a aprendizagem é um processo social que envolve não somente interação com outros sujeitos, mas destes com os contextos sociais que o determinam. Desta forma, deve partir não de respostas prontas, mas de perguntas, problemas que encontram relevância conjuntural;	Pedro		João Ana	Clara		Ana: coloco sempre para os alunos que eles têm que me questionar, questionar o que estou falando, se é verdade, e duvidar de mim.
27. Proporciono aos meus alunos a autoavaliação e a considero nas minhas práticas avaliativas e nas notas;	João Pedro				Ana Clara	Ana: já pensei sobre isso, mas ainda não fiz.

<p>28. Utilizo fontes históricas/ documentos (originais ou cópias impressas/digitais) nas aulas e nas avaliações, para a análise dos alunos;</p>	<p>Pedro</p>		<p>João Ana</p>		<p>Clara</p>	<p>João: quando tem acesso as fontes. Nas avaliações, às vezes.</p> <p>Pedro: músicas, fotos</p> <p>Ana: esse ano, nas avaliações eu não coloquei. Mas eu trouxe muitos materiais para a sala de aula, como revistas e artigos, mas não documentos de época. Imagens sim. Aos poucos eu vou modificando, pois quando cheguei na Escola eles eram acostumados ao método bem tradicional, como cruzadinhas, complete, e pouca interpretação. E muitos alunos estavam acostumados com isso.</p>
--	--------------	--	---------------------	--	--------------	--

29. Utilizo mapas conceituais;	Pedro	Clara	Ana		João	<p>Pedro: produzido pelo professor e não pelo aluno.</p> <p>Ana: quando usei foi eu quem fiz, não os alunos.</p> <p>Clara: eu que faço, nunca pedi para eles fazerem.</p>
30. Utilizo o método de investigação;	Pedro		Ana Clara	João		<p>João: proponho pesquisas, mas não no sentido de historiadores.</p> <p>Ana: nas aulas tenho o costume de sempre começar a aula introduzindo o conteúdo. Tentei em uma turma a sala de aula invertida, e deu certo.</p>
31. Utilizo a avaliação de forma diagnóstica;	João Pedro Ana	Clara				
32. Permito que meus alunos refaçam, mais de uma vez se for o	Pedro Ana	João Clara				<p>Pedro: especialmente as provas e trabalhos</p>

caso, as tarefas de aprendizagem;						<p>ocasionalmente.</p> <p>Ana: se a maioria foi bem nas atividades não peço pra refazerem. Se alguém ficasse com nota baixa eu proporcionaria.</p>
-----------------------------------	--	--	--	--	--	--

APÊNDICE D – QUESTÕES DA ENTREVISTA E ANÁLISE INICIAL DAS RESPOSTAS POR CATEGORIA

I CATEGORIA DE ANÁLISE - ENSINO DE HISTÓRIA:

Para pensar na avaliação em História, é preciso refletir sobre a formação dos educadores e sobre as funções do próprio Ensino de História. Ter claro para que serve este ensino permite direcionar o quê deve ser avaliado na disciplina de História. Esta categoria foi escolhida a fim de perceber qual a influência dos professores de História dos entrevistados na prática profissional deles; como foi estudado o tema das avaliações nas suas graduações; qual a visão dos educadores sobre o objetivo da disciplina de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental e quais os sujeitos que pretendem formar para a sociedade.

1) Como eram os seus professores de História, como eram ministradas as aulas de História da sua época de aluno dos Anos Finais do Ensino Fundamental e como eram as avaliações?

Todos lembram que os métodos tradicionais de ensino eram prática prioritária entre os seus educadores. O João destaca que os seus professores eram formais, muito autoritários, *tu sentia medo até de perguntar*. Sempre haviam os questionários com 40 ou mais questões para responder e muitas vezes eram copiados textos do quadro no caderno. O Pedro também teve textos frequentes para copiar do quadro e tinham muitos questionários e poucos instrumentos avaliativos. A Ana lembra que do ensino fundamental ao ensino médio o professor chegava na aula e orientava os alunos que abrissem o livro, determinava as páginas, que fizessem a leitura e respondesse *10 ou 20 questões, e só, nem explicavam pra gente. [...] Nem um desenhinho assim, no quadro que fosse, para dar risada, nada. Em meio ao silêncio total, absoluto*. A Clara recorda que *a professora falava bastante e era muita coisa que eu copiava, algumas vezes tinha folhinha e poucos trabalhos*.

Em relação às avaliações o João ressalta que o processo era muito autoritário e não trazia a possibilidade de pensar, sendo avaliações muito mais reprodutivas. O Pedro relata que as avaliações eram no estilo bem tradicional, com testes e provas, sendo poucos os instrumentos avaliativos. A Ana lembra que as avaliações eram uma prova e um teste, *nunca nenhum filme, nenhum documentário, nada, nada*. A Clara também colocou que as avaliações eram testes e provas.

Dos quatro educadores, apenas o Pedro se refere de forma positiva aos professores de História que teve nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ele acredita que teve bons professores de História e que isso o motivou a escolher a profissão. O que ele achava bastante positivo é que as aulas tinham bastante diálogo, se gerava discussão e debate e isso o cativou muito a gostar dessa

disciplina. Para ele, seus professores *foram sempre profissionais que eu tive uma grande admiração e que eu me inspirei bastante.*

2) Na sua formação inicial e nas continuadas você teve oportunidades de refletir sobre as práticas avaliativas utilizadas em sala de aula?

Todos os cursos de licenciatura ofereceram alguma disciplina com oportunidades de refletir sobre as avaliações da aprendizagem. Porém não se percebe muita importância dada pelos entrevistados, o que demonstra que não ficaram lembranças pertinentes desse assunto. Apenas o Pedro fez considerações sobre esse questionamento. Para esse professor o curso de Licenciatura em História da UFSM trabalha muito pouco os assuntos de prática pedagógica, *umas das minhas grandes críticas ao curso de história da UFSM, é que eu acho que ele prepara muito mais pessoas como pesquisadoras e pouco como licenciadas. E a esmagadora maioria das pessoas que saem dali vão trabalhar com licenciadas.* O que deu a ele a aproximação com o fazer pedagógico foi os projetos de extensão que participou. Destaca que o que tem tido mais impacto é a sua busca pessoal por formação continuada, atualizações, novos métodos, práticas e possibilidades para a sala de aula. E, mesmo que a Mantenedora ofereça as formações continuadas, que são muito boas, muitas vezes são desconexas com a realidade local. Sua crítica é sobre a *necessidade de situações que sejam mais reais e mais aplicáveis a realidade.*

3) Para você, para que serve/qual o objetivo do Ensino de História no Ensino Fundamental?

Os entrevistados, de forma geral, ligam a disciplina de História como uma conexão entre presente e passado, com objetivo de tornar os alunos mais críticos e reflexivos sobre a sociedade em que vive. Nas particularidades, o João ressalta que *a gente tem que fazer uma ponte com o conhecimento deles adquirido, tendo base nas relações com o meio, com a sociedade que a gente vive e tentar entender os pressupostos que deram origem ao modo que a gente pensa, reflete, como a gente quer construir nosso futuro.*

Para o Pedro todas as disciplinas escolares deveriam ter como objetivo *formar o aluno um cidadão, e isso eu falo num sentido muito amplo de cidadania, no sentido em que ele tem que saber se portar em sociedade, tem que saber o sentido das leis, tem que saber o que é bom que é ruim dentro daquilo que ele entende por moral, ele tem que saber dar a contribuição dele para a sociedade, saber ler, escrever, fazer conta e tem que ser um sujeito que vá trazer uma adição para a sociedade.* Nesse sentido a disciplina de História seria a que mais se aproxima desse objetivo *do ponto de vista social, político e cultural.* Ressalta que é fundamental *manter uma educação conectada com questões do presente,* mesmo que alguns interpretem como estar *matando aula* ou saindo do conteúdo programático, *mas são competências e habilidades importantes ser desenvolvidas.*

A Ana acredita que o objetivo da disciplina de História é fazer os alunos entrarem na sociedade de forma que consigam fazer comparativos e análises, *começa a saber que ele existe no mundo*. Para a Clara é fundamental proporcionar ao aluno o resgate do passado e destaca o fato de que eles precisam compreender de que *a gente tá sempre fazendo História*. Cita o exemplo da escravidão negra no Brasil como exemplo de importância de se resgatar o passado, a fim de que os educandos aprendam a não fazer diferença entre as pessoas, os tornando um cidadão melhor, assim como também defende o Pedro.

4) Que sujeitos pretendem formar para a sociedade?

Assim como na questão 3, a maioria dos professores pretende formar para a sociedade alunos críticos. Além disso, o João acrescenta o desejo de que seus educandos fossem autônomos e com condições de transformar a sua realidade. O Pedro novamente ressalta a importância de que os jovens *saibam se portar em sociedade como cidadãos*, e saibam realizar debates pensando por si. A Ana, assim como o Pedro, salienta a relevância do aluno ser questionador, duvidando e sabendo diferenciar situações e discursos, formando a sua opinião. E a Clara pretende formar para a sociedade *peessoas do bem*.

II CATEGORIA DE ANÁLISE – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

Avaliação não só verifica a aprendizagem, mas também permite construir o conhecimento.

5) Para você, o que é avaliação e qual a sua função no processo de ensino e aprendizagem?

Todos os professores percebem a avaliação como um processo de construção contínua, considerando o qualitativo sobre o quantitativo e não supervalorizando a prova.

O João diz não enfatizar a nota. Para ele *uma nota baixa não quer dizer que tu não tenhas assimilado o conteúdo*. Ele utiliza uma dinâmica que chama de avaliação cruzada, *a avaliação cruzada que eu faço ela pega todos os aspectos do conhecimento em ensino de história, no meu modo de ver, e contempla de certa forma uma visão mais equânime do processo de ensino e aprendizagem da disciplina. [...] ela não leva em questão só a prova em si. Tanto que a nota da prova é sempre menor que as outras notas. Por que tira um pouco da evidência e da capacidade da prova em si de mudar o valor quantitativo do processo*. Para o João, *a avaliação tem que servir para emancipar e não para punir, que é o grande sentido da avaliação*.

O Pedro foi o único que manifestou compreender a avaliação como um instrumento que serve tanto para o aluno quanto para o professor. Para ele, *a avaliação é um diagnóstico do nosso trabalho, da nossa prática, de como o aluno está. [...] Então ela tem que servir para a gente pensar enquanto*

professor o nosso trabalho, no sentido de evolução. Ressalta a importância de não se perder no discurso de *novos métodos* e deixar de cobrar do aluno a sua responsabilidade, pois são as avaliações que trazem a *resposta do que o aluno está fazendo*. O educando tem que compreender que ele tem suas obrigações escolares e que precisa se esforçar e dar um retorno da sua aprendizagem. Este professor também ressalta os aspectos qualitativos em que também deve ser medido *o esforço do aluno, a dedicação dele, o quanto ele tá se doando para aquilo, muito mais que às vezes um mero acerto ou um erro em uma prova*. As avaliações podem *ser um instrumento para escola evoluir ou simplesmente para medir algo decorado do aluno*

A Ana diz que a avaliação é importante, mas que não pode ser aos moldes de como foi a sua educação escolar, conforme já relatou na questão 01 desta entrevista, em que era apenas uma prova e um teste e nada mais. Ela, ao contrário, acredita que *a avaliação é a construção, passo a passo do conhecimento para que o aluno concretize uma opinião*. Sendo assim, apenas a prova e o teste não é o suficiente, precisa usar vários recursos avaliativos. Também explica que não dá uma ênfase a prova de forma que deixe eles com medo, principalmente da reprovação. Busca incentivar seus alunos a se expressarem usando as suas palavras, mostrando o que entenderam. Deu o exemplo de atividades como o filme, em que busca que eles escrevam na sala de aula o que compreenderam, evitando cópias da internet. *Pode ser simples, 3 ou 4 linhas, eu não tô pedindo uma redação, eu digo, mas o que tu entendeu. Por isso que digo, eles vão construindo*. Considerando, assim, a avaliação de forma contínua.

Da mesma forma que os demais professores a Clara também avalia seus alunos de várias formas, não só prova e testes, *por que eu acho que é muita pressão em cima deles*. Essa pressão, para ela é o que acaba incentivando os alunos a somente estudar para passar na prova, e acabam decorando o conteúdo. Para essa educadora o processo avaliativo também é contínuo e ela procura respeitar a individualidade e limitações dos alunos. *Cada um aprende de um jeito e com o seu tempo, tem aluno que vai aprender mais rápido e tem aluno que vai aprender mais devagar, vai ser mais lento, mas eu tenho que avaliar ele pelo que ele me apresentou*.

6) Quais são os instrumentos avaliativos que você utiliza em sala de aula e quais os mais importantes?

Em linhas gerais todos aplicam provas, testes, trabalhos de pesquisa (oral e/ou escrito), avaliam o caderno e a participação diária do aluno.

O João destaca que nos trabalhos de pesquisa ainda não conseguiu desenvolver a comunicação oral. Para ele *Falta um pouco de autoconfiança deles. Eu gostaria de desenvolver isso, a oralidade deles e apresentações de trabalho para que se tornem autônomos. Mas tem a ver diretamente com a capacidade que eles têm de assimilar conhecimento que é muito fragmentada e*

ela é muito insuficiente. Então é uma questão de base para resolver. Esse ponto levantado por ele é de extrema relevância, principalmente quando estamos falando de uma realidade escolar carente e com índices altos de repetência escolar. Outra questão importante de analisar é que o João não considera a prova a nota mais importante, o que, segundo ele, está contrário ao estabelecido no Regimento Escolar.

O Pedro desenvolve quatro métodos avaliativos que, na sua opinião, *conseguem abarcar uma amplitude muito grande das habilidades dos alunos*: a prova, o caderno, a participação e um trabalho de pesquisa. A prova, *que é mais tradicional no sentido que já era aplicado antes*, mas que ele utiliza buscando desenvolver a dissertação do aluno, a disciplina em realizar uma atividade que exige concentração e silêncio e a resolução de problemas. A avaliação do caderno tem sido para esse professor, uma das mais importantes. Justifica dizendo que ela permite a avaliação de forma contínua, *a cada aula eu costumo dar uma pergunta, uma atividade ou um exercício para eles, então no final do trimestre eu sempre olho quantas daquelas atividades eles realizaram no trimestre. Então é uma forma de avaliar ao longo do trimestre e não somente um dia.* A participação é avaliada para saber se o aluno está se esforçando, se doando e realizando de fato as atividades da Escola. Essa é uma nota que vale bastante porque perpassa todo o trimestre e abarca muitos quesitos ligado ao qualitativo, como até mesmo a produção de um teatro ou de um cartaz. O Pedro ressalta que a participação é avaliada *não no sentido de dar ponto para o aluno, inclusive o aluno pode tirar zero nesta avaliação.* E por fim, o trabalho de pesquisa, que envolve várias etapas, podendo ser com apresentações de slides, desenvolver textos explicativos para os colegas, produção de vídeos, teatro, etc. *Normalmente tem uma coisa mais grande que é um trabalho do trimestre.* E que fica para o encerramento de cada etapa.

A Ana todas desenvolve uma variedade de atividades avaliativas. *Apresentação de trabalhos, produção de maquetes, análise de um filme, de um texto, questões, tudo é nota pra mim. Participação deles, tudo é nota.* Entre todos os instrumentos, essa professora valoriza bastante a participação, principalmente quando ela percebe que eles estão construindo sua opinião, entenderam o que estão estudando, está se esforçando e ajudando os outros colegas. Todos esses pontos ela leva em consideração na hora de encerrar as notas, mesmo que na prova, teste ou trabalhos os alunos não tenham ido tão bem.

Assim como a Ana, a Clara usa vários instrumentos e considera todos eles importantes. *Tudo o que eu faço com eles, que eu avalio, é importante igual. Eu gosto muito de fazer os trabalhos de construção porque sai da rotina, os trabalhos de pesquisa, os de grupo, e depois vem os testes e a prova.*

7) Na sua escola qual a importância da prova?

Em todas as Escolas a prova é o instrumento avaliativo de mais peso. O João diz procurar as lacunas para superar o fato da prova ser 50% da nota, pois ele discorda desse peso tão significativo. Na Escola do Pedro a direção tem buscado um olhar mais sensível, pensando em *uma escola mais nova, mais do Século 21*. Porém a importância da prova *é bem grande ainda*. O Pedro acredita que os obstáculos para as mudanças ocorrerem é que *a gente está muito apegado em métodos antigos, a gente está muito viciado em métodos antigos, daquela coisa, tem a semana de provas, a prova vale bastante. É uma coisa que está meio que no inconsciente da gente, então a gente vai meio que no automático*. Nas suas avaliações a prova já não é mais a metade da nota do trimestre, é 40%, mas ele coloca que ainda tem disciplinas em que a nota da prova é 60% da nota. A Ana percebe que na sua Escola a prova também é importante. Essa professora acredita que essa atividade é exigida pela SMEC, porém cada Escola elabora seu PP e Regimento Escolar, podendo decidir junto a sua comunidade escolar a forma avaliativa, de acordo com a legislação educacional. Quando questionada sobre o motivo de aplicarem provas, *Eu acho que é uma forma de avaliar se o professor está trabalhando, se os alunos estão trabalhando, se foi feita alguma coisa ou não. Vai se saber o que acontece*. No seu olhar, a família fica na expectativa da prova e querem alguma avaliação que apareça a nota, sendo que a prova já é uma questão cultural em que todos aguardam a data marcada. Para ela os alunos *estudam pra passar na prova*, o que deixa de lado o aprendizado significativo.

8) Qual o papel da memorização nas suas avaliações?

Todos concordam que apenas decorar não gera uma aprendizagem significativa. Três professores colocam que os alunos estão acostumados a decorar informações. O João diz que *tem alguns alunos que tem sucesso nisso. É a forma como eles conseguem reproduzir*. E o Pedro alerta que a memorização de forma decorada leva ao esquecimento e no ano seguinte o aluno não lembra dos conteúdos decorados. Para a Ana o mais importante é saber se o aluno entendeu o conteúdo e não as respostas decoradas do livro ou dos resumos do caderno. A Clara diz que muitas vezes ela mesma acabou estimulando ações que levassem a simples memorização *por medo de aprofundar mais ou fazer com que eles pensassem mais, mas que isso pode ser mudado e que vai ser mudado*.

9) Como você interpreta a relação professor/aluno/avaliação?

De alguma forma todos consideram que existe uma tensão no relacionamento com os alunos quando o assunto é avaliação. Para o João os alunos consideram autoritário o sistema de avaliação. Porém, percebe que é essa tensão que faz eles se prepararem para as avaliações.

O Pedro levanta outra questão quanto a esta relação. Para ele as pessoas, atualmente, sabem lidar muito pouco com os fracassos e culpam o professor quando a nota não está muito boa e isso prejudica na questão da avaliação. Ele coloca que se o aluno é comprometido e esforçado, não

reprovará, mesmo que não tenha tirado a nota máxima nas outras avaliações, pois o caderno e a participação valem muito na sua avaliação.

Para a Ana, na sua Escola os alunos já estão acostumados com as avaliações e *não tem conflito. Como eu disse, aqui eles gostam. Mas eu uso vários recursos. E com eles, bem tranquilo.* Ela também considera que os alunos *rendem mais quando sabem que serão avaliados, que vale nota.* A Clara acredita que os alunos têm um certo medo quando o professor fala em avaliação e o nível de tensão aumenta, e isso trás a sensação de que os educandos respeitam mais o professor, *daí parece que a gente já botou um pouco de respeito assim, aquele medinho.*

10) Como você percebe que as mudanças trazidas pela BNCC impactam no seu fazer pedagógico e no processo de avaliação?

O assunto BNCC trouxe algumas reações de preocupação. O João acredita que para a disciplina de História vai mudar para pior com a implantação da BNCC, pois *vamos estar achatados, alguns anos com um problema sério, existe um problema de lacunas que vão ter e que a gente não vai poder sanar.* Em relação a avaliação a BNCC deve impactar de alguma forma.

O Pedro coloca que para ele vai mudar pouca coisa, pois a sua prática já é alinhada ao que vem sendo orientado pela BNCC, inclusive a sistemática de avaliação. Ele entende que a BNCC é importante porque *obriga alguns professores que não queriam mudar, a se adaptar a essas mudanças, isso nos dá mais espaço dentro dessa escola e em outras.* A Ana vem de encontro às ideias do Pedro, pois ela diz que tornar o que está na BNCC já é prática metodológica existente e tornar o aluno protagonista é um olhar que, segundo ela, vem desde a década de 90 discussões teóricas em relação a isso. Assim, a BNCC estaria colocando em outras palavras o que já existe na Educação: *É que, o papel aceita tudo também né, e às vezes fala diferente uma coisa que a gente já está fazendo. Eu acho que o aluno já é protagonista a muito tempo. Eu acho que da década de 90 pra cá já vem melhorando isso. É o meu olhar.* Porém, essa ênfase no aluno ser protagonista preocupa a Ana, *me parece um protagonismo maior deles trazerem as coisas, dizer, eles fazerem, pesquisarem apresentarem. Mas isso me preocupa, pode ser muito cansativo para eles também. [...]* *outra coisa pode ser pra eles assim ó, que eu já ouvi algumas pessoas, mães e pais falando que os professores não querem mais trabalhar. Tem que ir com muito cuidado com tudo isso. Porque daqui a pouquinho muda e tu colocou todo mundo contra os professores de novo.* Alerta para a importância de se colocar o aluno como protagonista, porém sem *perder este vínculo professor é o professor sabe. A gente tem que valorizar muito a nossa função. De organizar eles, as ideias deles.* A professora tem muitas expectativas para ver de fato como será as mudanças na prática.

A Clara também está com receio de como serão essas mudanças na prática do seu planejamento de aula, *eu fico com medo de como que eu vou trabalhar, como vou me preparar, ainda*

não estou pronta pra trabalhar com essas habilidades e competências. Mas acredita que de alguma forma já está no caminho com o uso das metodologias de atividades de construção pelo aluno, como as maquetes e trabalhos de pesquisa/apresentação.

11) Você já definiu a função do Ensino de História. Você acha que as suas práticas avaliativas estão de acordo com o objetivo do Ensino de História no Ensino Fundamental?

Nesta questão observa-se uma desconexão com o sentido da pergunta. O João diz ser difícil fazer com que as avaliações realizadas estejam de acordo com a finalidade da disciplina de História no Ensino Fundamental. O que dificulta seria *o meio que eles vivem e as estruturas governamentais que enquadram.*

O Pedro acredita que consegue alcançar, na medida em que busca fazer o aluno desenvolver habilidades e competências como, saber se portar em público em atividades como as apresentações de trabalho oral; saber dominar a tecnologia desenvolvendo slides e fazendo a pesquisa na internet pelo seu celular; *o aluno tem que saber se portar para realizar uma prova, por exemplo, para um concurso, para o Enem, para uma prova do futuro. Ele está aprendendo isso em uma prova mais tradicional.* Com esses exemplos o Pedro acredita que tem conseguido alcançar o objetivo através das suas metodologias e planejamento.

A Ana acredita que depende da turma. *Tem umas que tu ainda está carregando pela mãozinha. Eu digo que 6º ano e 7º ano a gente pega eles pela mão e 8º ano e 9º ano a gente meio que dá autonomia e liberdade.* E a Clara acredita que consegue aliar a avaliação ao objetivo da disciplina.

12) Como você analisa e reflete sobre as práticas avaliativas aplicadas em sala de aula? Você faz uma autoavaliação?

O João e o Pedro dizem refletir e analisar as avaliações com os alunos. O Pedro sempre coloca nas suas avaliações uma questão de autoavaliação para o aluno. E no fim de cada trimestre costuma fazer *um balanço daquilo que deu certo, aquilo que pode ser trazido de novo ano que vem, aquilo que talvez tem que ser abandonado, tem que ser aperfeiçoado,* sempre adaptando ao perfil de cada turma. Do seu trabalho não tem o costume de fazer, *talvez eu esteja errado, mas eu acho que os alunos talvez não tenham maturidade para fazer uma avaliação do professor nesse sentido. [...] eu me preocupo um pouco assim de ter um feedback muito limitado.* Por isso ele prefere fazer avaliação das atividades através de um debate com os alunos após a atividade de avaliação, refletindo o que funcionou ou não, *daí é olho no olho né, eles vão falar claramente assim algo que não deu certo e não pra um papel.*

A Ana coloca que é bem preocupada em refletir sobre o seu trabalho e que é bem crítica consigo mesma. A Clara diz nunca ter feito autoavaliação dos seus alunos e nem eles do seu trabalho. Mas ela se questiona sobre o seu trabalho, *às vezes eu paro e penso podia ter trabalhado isso e às vezes modifico.*

13) Como você analisa os aspectos quantitativos e qualitativos da avaliação?

Para o João o qualitativo seria analisar o comprometimento do aluno, principalmente em realizar trabalhos, sendo considerado de êxito se os critérios pedidos foram contemplados. Já o Pedro analisa que o quantitativo e o qualitativo estão interligados, *e quanto mais quantidade de avaliação tiver, terá uma qualidade melhor na avaliação.* Dessa forma o aluno teria mais chance de ser avaliado na sua integralidade, pois *o aluno não tem uma habilidade, mas compensa em outras quatro ou cinco habilidades que são contempladas nas avaliações.* Para ele seria injusto um aluno que se esforça o trimestre todo reprovar por não ir bem na prova.

A Ana diz ter um olhar *além do quantitativo*, usando o qualitativo para auxiliar o aluno, e que ela acredita ser uma peculiaridade dos professores que atuam no Ensino Fundamental. Para ela o qualitativo é a análise da individualidade do aluno, *eu analiso desde a família, se eu conheço, toda a vida desse serzinho que vem pra cá.* E a Clara avalia no qualitativo o que o aluno produz em sala de aula, se ele é participativo e também analisa o caderno.

14) Você acredita que as provas e as notas são uma rede de segurança para o professor? É possível sair da sistemática de notas?

Todos os entrevistados acreditam que as provas e as notas são uma rede de segurança para o professor. O João diz que para ele não é assim, mas para a maioria dos professores sim. Para o Pedro a dificuldade de mudar é que os aspectos qualitativos ou descritivos são muito subjetivos, sendo mais difícil do pai entender como está o desenvolvimento do seu filho do que tendo a nota e a prova, onde eles possam ver os acertos e erros. A avaliação qualitativa seria um pouco mais complexa. A Clara não usa a nota para colocar medo nos alunos, mas percebe que a maioria estuda só para passar e se contenta e tirar o mínimo desde que seja aprovado. Então não são preocupados em tirar uma boa nota e sim em não serem reprovados. Ela questiona o motivo da prova ter que valer mais do que um trabalho, por exemplo.

Em relação a possibilidade de sair da sistemática de notas, o João acha que é possível, mas para isso seria preciso *mudar a cabeça dos professores. Os professores se resguardaram de todos os processos que eles passaram no decorrer do tempo, a nota ficou como a segurança deles manterem a sua cátedra, sua autoridade. Tá errado isso.* Para o Pedro também é possível sair da sistemática de notas, mas preocupa-se com algumas limitações impostas, como é o caso das Escolas de Nível Médio do Estado do Rio Grande do Sul, que estipularam três conceitos. Isso acaba

colocando *um aluno que está com 60% de aproveitamento e outro com 100% de aproveitamento no mesmo saco*. E, para ele, estaria desmerecendo o esforço do aluno. A Ana acha que *não deveria sair da sistemática de notas, mesmo que seja usando vários recursos para dar uma nota. A nota ainda é importante para se ter um controle, uma referência*. Em relação a não usar a nota, a Clara lembra do parecer descritivo, que seria uma alternativa, porém para os professores dos Anos Finais seria mais complicado de construir devido ao número de alunos atendidos por cada professor.

O Ana trouxe também a reflexão sobre meritocracia, *não no sentido daquele mérito de ser o vencedor ou o perdedor, mas no sentido de valorizar aquele aluno que tá dando um resultado, está se esforçando, é preciso mostrar*. Reitera a importância de se divulgar nas redes sociais os alunos destaques para serem reconhecidos e valorizados por seu mérito, como incentivo e não humilhação aos demais colegas.

15) A avaliação é processual e busca antecipar decisões, e não é realizada apenas ao final de um processo, quando já não podemos mais introduzir modificações de rota nele. Sua avaliação é contínua ou você usa momentos específicos marcados antecipadamente para avaliar a aprendizagem dos alunos?

Os professores realizam as suas avaliações de forma contínua, mas também marcam algumas antecipadamente como provas e datas para apresentação de trabalhos.

O Pedro analisa o caderno que concentra uma série de pequenas avaliações, *como se fosse um portfólio; a participação diária do aluno, anotando pontos ganhos ou perdidos*. Mas percebe que a maioria dos alunos levam mais a sério quando é marcado um dia específico de avaliação, como a prova. Ele reitera a importância que a prova tem na sua comunidade escolar, *é um vício da comunidade eu acho, é um costume social que ainda está muito impregnado*. Por isso será difícil inserir esses novos métodos e diminuir a importância da prova, pois os pais não compreendem. *Eu tenho uma posição um pouco polêmica. Acho que às vezes a gente coloca...ai, mas a família tem que ajudar a escola, não sei que lá...mas hoje a família é muito mais um entrave para a escola do que qualquer coisa. Nem todas vão entender que a falta de comprometimento daquele aluno vem de casa, por exemplo. Ele não tem uma dinâmica de comprometimento em casa, responsabilidade, não tem figuras pra se guiar de exemplo. [...]* O Pedro coloca que os alunos não sabem lidar quando é chamado a sua atenção e muitos se comportam como criança e prejudicam o processo de ensino e aprendizagem. *Me preocupa muito nas avaliações isso, da gente tentar coisas diferentes, porque a gente é muito julgado negativamente pelas comunidades por tentar o diferente*.

16) Você acredita que suas práticas avaliativas estão auxiliando a construir alunos críticos e reflexivos?

Todos acreditam que sim. O João avalia que ainda pode mudar algumas coisas para alcançar cada vez mais esse objetivo, como buscar com que *eles desenvolvam seu próprio caminho e seu raciocínio de maneira bem incisiva*. O Pedro, procura trazer aos alunos questões de formulação de textos, para eles saberem se posicionar e debater. A Clara diz conseguir alcançar mais com os trabalhos de pesquisa e apresentações orais. Ela já colocou em uma avaliação uma questão que eles podiam se expressar e *parece que eles ficaram com medo de colocarem a opinião deles, parece que ficam inseguros*.

17) Você usa o erro do aluno como parte do processo de aprendizagem, ou de forma punitiva?

Os professores dizem usar o erro como uma parte do processo e não de forma punitiva, porém nem todos dão a chance de refazer e reavaliar. O Pedro tem costume de fazer eles refazerem as questões que erraram na prova, *pra que ele consiga olhar aquele erro e procurar qual é o acerto*, ganhando mais pontos por isso. Mas os alunos precisam além de marcar a questão certa, justificar o porquê de ser a correta, se ela já não for uma questão dissertativa. Para ele, alguns alunos vão procurar errar menos para não ter que justificar as questões erradas depois.

A Ana diz não destacar o erro e diminuir o aluno. Geralmente ela usa o erro para explicar novamente. Se precisar ela dá a chance ao aluno refazer o que errou e percebe que às vezes o aluno não responde corretamente por preguiça ou não saberem se expressar. Por isso, senta ao lado de determinados alunos e pede para eles explicarem para ela oralmente e depois ela incentiva eles a escreverem no papel. Já a Clara as vezes dá a oportunidade dos alunos refazerem.

18) Para você a avaliação é diagnóstica da aprendizagem ou a sua função é mais classificatória?

Para os educadores a avaliação é diagnóstica. O Pedro coloca que para ele serve para entender o aluno dentro do conteúdo. E a Ana, apesar de no dia a dia usar a avaliação de forma diagnóstica, atualmente a função dela é mais classificar o aluno.

19) Quais as maiores dificuldades encontradas por você para que as práticas avaliativas seja um reflexo de uma boa aprendizagem escolar?

Para o João a *maior dificuldade é o comprometimento dos alunos e o respeito em relação a disciplina, principalmente a de História*, compreendendo a funcionalidade dessa disciplina na vida deles.

O Pedro coloca que o *principal problema é uma comunidade* (incluindo a Escola), *alunos e pais viciados em métodos tradicionais, terem só aquela visão muito tradicional de avaliação*. Assim os

pais cobram que os alunos se preparem mais para a prova e parece que o restante das avaliações não são importantes. *É o receio, o medo da mudança, é o olhar torto para as coisas novas.* Ele acredita que é um processo e que daqui uns 10 ou 15 anos estaremos habituados a fazer o diferente e isso será considerado normal.

Para a Ana, a maior dificuldade encontrada é a cobrança do aluno pelo valor da nota, *se eu disser em sala de aula que comportamento, participação, valem nota, mas eles querem saber quanto.* Parecem se preocupar mais com a nota do que se estão aprendendo o conteúdo. E a Clara considera que os alunos precisam se tornar mais críticos e não esperar somente pelo professor e se coloca diante da dificuldade que ela mesma encontra em fazer eles serem mais críticos.

III - APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA:

20) Para você, o que é uma aprendizagem significativa?

Para a maioria a aprendizagem significativa seria aquela que o aluno possa levar para o seu dia a dia, que faça sentido. O João acredita que para chegar nessa aprendizagem é preciso incentivar mais os professores *que são o motor do conhecimento na escola para que eles reproduzam isso dentro da sala de aula.* O Pedro acrescenta que a aprendizagem significativa é a que traga *elementos que vão formar ele melhor enquanto cidadão, formar ele melhor pra sua vida,* e não somente estudar para passar na prova. *A Escola precisa ser um lugar que torne as pessoas melhores. Se a Escola é um lugar que torne as pessoas piores, ela não tem porque existir, na minha opinião.*

Para a Ana é a troca de informações, que eles levem para a vida, podendo *acontecer mudanças de comportamento, de reflexão.* Desenvolvendo a capacidade de questionar. E a Clara percebe a aprendizagem significativa como aquela que proporcione eles a aprender da *melhor maneira,* indo além de copistas e reprodutores.

21) Você acredita que as suas aulas geram uma aprendizagem significativa? Por quê?

Nesta questão as opiniões se dividiram. O João acredita que as suas aulas ainda não geram uma aprendizagem significativa, pois ainda falta seus alunos *entenderem a importância da disciplina, do comportamento adequado em relação ao conhecimento dentro de sala de aula. Se dedicarem mais aos estudos.* Para ele, *nós estamos na sociedade da simplificação em que tudo se resolve pelo google e isso simplifica tudo,* dificultando a melhor participação do aluno na construção do seu conhecimento. A Clara acredita que não gera aprendizagens significativas *porque ainda tem muita coisa copiada nas minhas aulas.*

O Pedro acredita que proporciona aos seus alunos aprendizagens significativas. Ele percebe isso diante da transformação de muitos alunos ao longo das aulas. O maior problema é que para ele

não é possível alcançar esse objetivo priorizando a prova tradicional, é preciso ir além, e perceber a evolução do aluno ao longo do ano de uma forma integral, e que muitos aspectos não é possível perceber através da prova: *muitos alunos estão evoluindo muito nas apresentações orais, saber pesquisar, montar slides coisas, são coisas que elas estão evoluindo e que eu não consigo medir numa prova. É na parte diversificada que eu consigo notar isso.* A Ana também considera que suas aulas geram aprendizagem significativa, pois sua aulas fazem *eles melhorar (em) muitas vezes as atitudes e questionar (em).*

22) O que você precisa fazer em sala de aula para buscar uma aprendizagem significativa?

O João pensa que tem que estar sempre incentivando o conhecimento. Para o Pedro, a questão da avaliação é super importante, e ele procura realizar no mínimo 4 instrumentos avaliativos e *tentar trazer assim métodos diferenciados em aula [...] e não se resumir apenas expositiva, ou ao quadro, ou também não só a pesquisa e eles não fazem uma prova.* A Ana acredita que é essencial trazer para a sala de aula as tecnologias de forma educativa, ensinando os alunos a usarem o celular e os instrumentos de pesquisa. *Eu uso tudo que eu posso para ajudar. Depende deles também colaborarem.* E a Clara diz que precisa mudar seu método de ensino, *fazendo com que eles se expressem mais, que tenham uma visão mais crítica, que não esperem de mim o pronto, que eles tentem se expressar.*

23) Um das poucas questões em que a maioria dos historiadores concorda é que a prática da memorização não constrói uma aprendizagem significativa. Mesmo assim é uma das práticas mais encontradas nas avaliações. Como você percebe essa relação?

O historiador Seffer (2012a) diz que até se pode considerar “que memorizar tem importância no momento do aprender, porém o aprender é algo mais “elevado” do que o memorizar.” (Seffner, p.30)

O João percebe que seus colegas fazem atividades de avaliação ou exercícios deslocados de *qualquer tipo de interação com o processo do conhecimento histórico, que ele não é linear, como usar palavras-chave e pedir para encaixar em um parágrafo de um texto, incentivando que o aluno tenha memorizado aquele parágrafo. E aí está um erro enorme que vem de base desde a educação infantil, das reproduções. E como superar isso. Tem que mudar.*

O Pedro ressalta que não adianta discutir sobre métodos novos de educação se a forma de avaliar continuar a mesma e para isso, o professor de História tem que *abandonar um pouco daquela memorização no sentido de memorizar apenas datas e passar a se concentrar mais em conceitos, em conjunturas ... que o aluno saiba explicar mais e menos apenas reproduzir um texto do caderno ou alguma coisa do tipo.*

A Ana respondeu pensando nos alunos. Para ela os educandos acabam memorizando mais pois *não gostam tanto de história e acabam tentando decorar pra fazerem as coisas*. Se o professor estimular o tradicional os alunos vão querer decorar o conteúdo e *quando tu começa a trazer de outra forma, fazendo perguntas, ai vai mudando um pouquinho essa relação*.

Para a Clara a continuidade em incentivar essa prática nas avaliações é porque parece ser mais fácil para o professor, ir ali e pegar aquilo pronto, dar o certo.

IV - RELAÇÃO APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA X PRÁTICAS AVALIATIVAS

24) Ao pensar as suas práticas avaliativas, você reflete em como elas irão colaborar para efetivar uma aprendizagem significativa?

Todos dizem pensar as suas avaliações buscando uma aprendizagem significativa. O Pedro traz para as provas fontes, e reflexões baseadas em análise de músicas, por exemplo, *para eles fazerem a análise deles, eles têm que então se posicionar, refletir para colocar a resposta naquela questão*. E a Ana procura que eles *tenham esse olhar diferenciado, apaixonado, pelas coisas que eles estão pesquisando, estudando*.

25) Como devem ser as práticas avaliativas em História para que torne a aprendizagem significativa?

Abandonar a prova é algo difícil de acontecer, segundo o João, *porque a sociedade inteira e a educação está imbuída deste espírito. O que nós fizemos é um jogo de cintura pra tornar ela menos importante*. O que ele acha que deveria fazer como atividade avaliativa e não desenvolve por falta de habilidade pessoal, é o teatro: *é uma coisa que pra mim seria um método avaliativo muito importante fazer com que eles desenvolvam isso, representem a realidade de forma figurada, bonita, tranquila, como eles gostam de fazer*. Quando questionado sobre quais as práticas que ele usa e considera de mais sucesso na sua Escola, a resposta é o diálogo, *a capacidade deles de interagirem comigo, de não ficar uma via de mão única, o diálogo sempre*. O Pedro acredita que as avaliações tenham que ter uma diversidade de materiais proporcionando diversas explicações. A Ana diz não ter ideia de como deveria ser as avaliações. Na sua prática ela tenta fazer atividades que ela gostaria que tivessem feito com ela na Escola e procura sempre dar várias oportunidades aos alunos. A Clara acredita que já faz avaliações que buscam aprendizagens significativas quando propõe a construção de trabalhos em que eles têm a oportunidade aprender mais pois tem *que pesquisar e nesta pesquisa eles vão estar estudando*. Geralmente os alunos não gostam do professor de História e *aquela aula era só aquela coisa falada, e eu vejo que os alunos trabalham mais se tiver uma coisa diferente, que vai chamar a atenção*.

V - SOBRE PLANEJAMENTO E METODOLOGIA:

O planejamento tem um significado para que a avaliação comprometida com a aprendizagem se realize.

26) Como você faz o seu planejamento de aula?

O João considera o planejamento importante e faz mensal, *não de maneira estanque, de maneira genérica, na medida em que tem situações que eu não consigo colocar em prática*. Dessa forma o professor não divide o que vai trabalhar em cada dia ou semana de aula, costuma ter um tema e não faz o planejamento com registro em um lugar específico, como caderno de planejamento.

O planejamento do Pedro é semanal, *todo o domingo eu tiro pra planejar a semana (...)* pessoalmente eu não consigo planejar aula na escola, de jeito maneira, porque é muito fluxo de gente, ou as vezes a própria escola precisa da tua ajuda pra carregar alguma coisa ou algo mais, então pra mim o domingo funciona mais. Geralmente eu me dedico 1 hora para cada turma. Por vezes é necessário adaptar seu planejamento quando falta um professor ou tem algum evento escolar. Por isso as vezes deixa *um plano B pronto*. O seu planejamento geralmente é feito no notebook em um documento de word no qual ele abre em sala de aula através do whatsapp, normalmente são mapas conceituais e a partir dali vai estruturando a sua aula. *Eu entrego para a minha coordenadora um plano quinzenal com uma ideia, mas eu digo pra ela, eu tenho um método muito específico das minhas aulas, eu tenho uma folha, um caderno normalmente ou um word que eu vou estruturando conceitos, palavras, frases pra eu me organizar e dentro disso eu me entendo. É meio uma desorganização organizada rsrs Eu me entendo naquilo pra conseguir passar para os alunos.*

A Ana faz seu planejamento semanal e usa diversos recursos, tendo um caderno de planejamento em que é possível acompanhar o desenvolvimento do seu trabalho. E a Clara faz o planejamento diário e também tem o registro em um caderno de planejamento.

27) Você elabora suas avaliações de acordo com o seu planejamento de aula e os objetivos de aprendizagem?

O João diz que sim. O Pedro coloca que sempre volta no seu planejamento para fazer as avaliações. Ele faz uma consideração em relação ao seu planejamento anual, pois com as adaptações o logo do ano nunca é como apresentado no início. Por isso ele considera o planejamento de aula mais importante do que o anual.

A Ana também utiliza o planejamento na hora de preparar as avaliações, bem como passa aos alunos no início do trimestre a ordem dos conteúdos que serão trabalhados. A Clara diz que às vezes copia a questão como está no seu planejamento e coloca na avaliação.

28) Quais são as metodologias utilizadas por você em sala de aula? (metodologias ativas/participativa?)

O João utiliza aula expositiva, *mas que não domina toda a aula e ela serve para introduzir o assunto*. Geralmente não tem a metodologia definida de início, é mais genérico, e ele adapta de acordo com o andamento da aula: *Pode ser um tema gerador, pode ser um texto de um jornal que a gente problematize a aula e se desenvolva a aula a partir dali. Em cima do assunto que estava previamente planejado*. Geralmente $\frac{1}{3}$ da aula é o professor falando. Sobre usar as metodologias ativas o João diz não entender nada sobre isso. Quando o entrevistador explica que é uma metodologia que busca uma maior participação do aluno na construção do conhecimento, ele diz que isso não está sendo aplicado no Município.

Nesta questão o Pedro trouxe a ideia de Educação Popular, de Paulo Freire, por achar importante questões como a busca da Escola pela felicidade e a afetividade, e que são conceitos que ele busca colocar em prática, valorizando o conhecimento dos alunos. E sempre que pode busca neste autor referências para motivar sua prática pedagógica, mesmo que ele tenha escrito há tantos anos. Assim como busca se atualizar com os métodos novos como as metodologias ativas. Acha que algumas atividades ainda estão fora da realidade da Escola, como a aprendizagem por pares, que segundo ele, funcionaria melhor na universidade. Mas muitas outras técnicas podem ser utilizadas na realidade da sua Escola. Outro pensador que ele trouxe na sua fala foi o Edgar Moran e sua ideia de interdisciplinaridade, porém tem a dificuldade que ele já colocou no questionário, sobre a falta de afinidades com os professores para realizar esse trabalho ou o descompasso dos conteúdos de História e Geografia, que dificultam o trabalho. Por isso as disciplinas de Português e Artes, *que não em um conteúdo tão fixo*, seja mais fácil adaptar o currículo, mas a Geografia também não tem uma linearidade como a História e poderia se adaptar se tivesse interesse em trabalhar em conjunto.

A Ana diz trabalhar tanto com as metodologias ativas quanto as tradicionais: trabalhos em grupo, apresentação oral, carta, slides, documentários, filmes, resumos e no oitavo ano aplicou a metodologia da sala de aula invertida, lançando um tema de pesquisa e na próxima aula começar a discussão por eles. Nos sextos anos costuma ser mais tradicional pois acha que eles ainda não tem maturidade e são mais agitados. A professora ressalta que sempre após essas aulas ela faz a finalização explicando e tirando dúvidas, principalmente por achar que eles são ainda muito imaturos e inseguros, e deixa um resumo escrito para eles.

E a Clara usa várias metodologias, usa o telefone, data show, fez uma vez a sala de aula invertida e teve sucesso. Também proporciona aulas no pátio, *acho importante sair e não ficar só preso na sala de aula, porque eles cansam né, até a gente cansa, eles também*.

29) As avaliações estão condizentes com a sua metodologia?

Todos colocam que sim.

30) Você deixa claro ao seu aluno quais são os objetivos de aprendizagem que espera que ele alcance em cada conteúdo? Você analisa se alcançou com os seus alunos através da avaliação?

A maioria diz não deixar claro ao aluno o objetivo de aprendizagem que espera que ele alcance em cada conteúdo. Para o João isso ocorre nas suas aulas *de forma genérica. Não se tem esta prática. Isso às vezes está implícito.* Também não é em cada aula que avalia se atingiu os objetivos de aula. O feedback da aula é dada na próxima *porque eu estou avaliando o processo ainda. Eu vou cometer alguns erros, eu acho né, se eu fizer na mesma aula. Porque o conhecimento é mediado pela relação que tu estabelece em sala de aula, mas ele também não termina, ele continua, é um processo.*

A Ana diz fazer isso no geral. Quando termina o conteúdo e algum aluno não entendeu ela explica novamente, quantas vezes forem necessárias. Ela busca mostrar ao educando que a hora de errar é na aula, pois ninguém sabe tudo. E a Clara faz uma autocrítica, pois analisa que no começo da sua carreira se sentia muito perdida, e com o tempo foi pesquisando outras maneiras de ensinar. Pesquisava muito em vídeos do youtube para saber como um professor de História dava aulas e foi criando o seu jeito. Dessa forma foi percebendo que tinha que mudar alguma prática.

O Pedro acredita que tem o costume de explicar ao aluno o que espera que ele aprenda de cada conteúdo.