



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

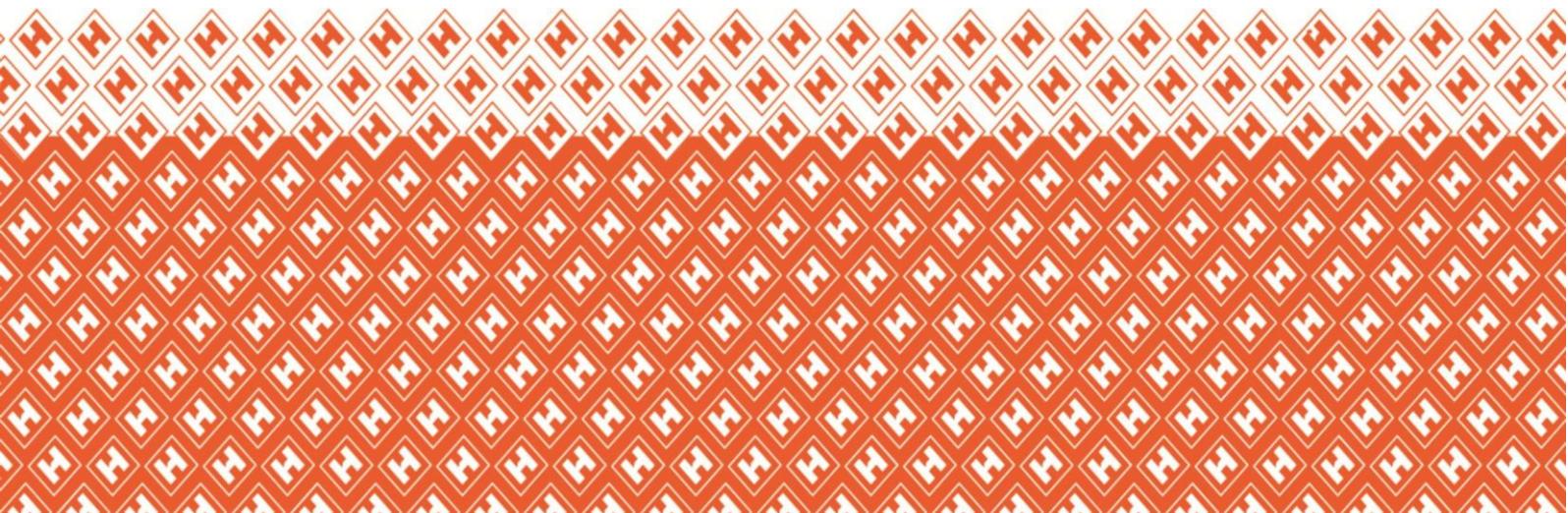
RAFAEL SANTANA BARBOSA

“VALE PONTO, PROFESSOR?”

Curadoria de Práticas Avaliativas para Aprendizagem de História no nível
médio

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEZEMBRO / 2022



RAFAEL SANTANA BARBOSA

“VALE PONTO, PROFESSOR?”

Curadoria de Práticas Avaliativas para Aprendizagem de História no nível
médio

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

ORIENTADORA: Doutora Maria do Socorro da Costa e Almeida

SALVADOR/BA

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S232"

Santana Barbosa, Rafael

"VALE PONTO, PROFESSOR?" Curadoria de Práticas Avaliativas para Aprendizagem de História no nível médio / Rafael Santana Barbosa. - Salvador, 2022.

102 fls : il.

Orientador(a): Maria do Socorro Costa e Almeida.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2022.

1. Ensino de História. 2. Aprendizagem histórica. 3. Cotidiano escolar e saberes históricos. 4. Avaliação. 5. Curadoria.

CDD: 907

RAFAEL SANTANA BARBOSA

“VALE PONTO, PROFESSOR?” Curadoria de Práticas Avaliativas para Aprendizagem de História no nível médio

Dissertação apresentada no Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, *Campus* Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Banca Examinadora:

Prof^o. Dr^a. Maria do Socorro da Costa e Almeida (orientadora)

Prof^o Dr^a. Juliana Alves de Andrade (UFRPE)

Prof^o Dr^o. Marcus Leonardo Bomfim Martins (UFJF)

APROVADA EM ___/___/___

Escola, educação é caixão lacrado

Eles gostam de humilhar e o ódio vem do descaso

Todo secundarista é um alvo marcado

No Brasil professor apanha, é processado

A fé é lindo, amor é o fruto

Luto contra esse absurdo

(CRIOLO, Música: Yemanjá Chegou)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é rememorar a trajetória percorrida, lembrar das pessoas especiais que participaram da conquista da finalização de um período. Antes que esqueça alguém, agradeço a todos e todas que colaboraram neste percurso.

À minha mãe, que sempre me disse para não passar tantas noites em claro, como esta em que escrevo estes agradecimentos. Amo muito você! Ao meu pai, que me incentivou a alcançar novos horizontes. Aos meus irmãos, Lucas, companheiro de discussões de mestrandos angustiados com prazos, leituras e essa vida acadêmica sufocante. Monalisa, que sempre me acalmou com seu sorriso, me contando as descobertas da vida universitária.

À Juliane Hora, namorada e companheira, que com seu olhar sempre atento de pesquisadora etnobióloga, e um belo sorriso, pacientemente acompanhou, percebeu e discutiu esta pesquisa comigo, ajustando e colaborando em *insights* fundamentais para a finalização desta pesquisa

À querida orientadora Maria do Socorro da Costa e Almeida, Help, que sempre me deu palavras encorajadoras e de afeto mesmo com alguns sumiços meus. Tivemos um desafio e uma novidade de um processo de orientação todo a distância, provocado pela situação pandêmica desde 2020, com o novo coronavírus. Obrigado por me ajudar com sua leitura e crítica sempre firmes e confiantes.

À professora Ana Lago, que iniciou esse processo como minha orientadora, sempre disponível e afável. À professora Cristiana Lyrio, coordenadora do ProfHistória UNEB. Cris, que esteve presente nesta trajetória sempre atenta ao meu trabalho, puxando a orelha nos sumiços de vez em quando. À Joilma, secretária do programa, pessoa amiga e amável, suporte valioso na fase de aulas online, sempre presente para que todos e todas estivessem conectados naquele mundo novo que vivenciamos na quarentena de 2020.

Aos Malungos, companheiros de travessia nesse mestrado, Gleyka Teles, Deise Pinho, Adalberio Freitas (grande Ipirá), Marina Maia, Caren Lima, Joelma Maltez e Gilma Souza. Agradeço a todas as reuniões online que estivemos juntos durante estes meses de mestrado, o carinho e o cuidado de ouvirem as angústias, as ideias e incentivando a ninguém desistir em meio a tantas incertezas, inseguranças e dificuldades. Obrigado de coração.

À Prof^o Dr^a. Juliana Alves de Andrade (UFRPE) e ao professor Prof^o Dr^o. Marcus Leonardo Bomfim Martins (UFJF) por disporem de seu tempo e participar da minha banca examinadora. Grato pela dedicação e paciência.

RESUMO

BARBOSA, Rafael Santana. **“Vale ponto, Professor?” Curadoria de Práticas Avaliativas para Aprendizagem de História no nível médio.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Departamento de Educação. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2022.

A avaliação pode assumir significados distintos entre docentes e estudantes. O ensino de história deve ser pensado para além da construção de saberes na perspectiva intelectual, necessita ser uma prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento social, afetivo, motor, ecológico e, por conseguinte, uma prática avaliativa que tenha a interculturalidade como ferramenta pedagógica, promovendo a dignidade, igualdade, equidade e respeito. O objetivo desta pesquisa foi perceber a aprendizagem histórica tendo as práticas avaliativas como ponto de partida, saber o que se passa entre as práticas de ensino e as narrativas dos estudantes sobre as práticas avaliativas. Ao entrar em contato com as narrativas dos estudantes, enquanto professor-historiador, a intenção é urdir as maneiras de ver e dizer as aprendizagens históricas relatadas pelos estudantes, situando-as no contexto das práticas avaliativas no ensino médio. A constituição de uma memória de si é também uma forma de ver e dizer o mundo. Ao dizer sobre as memórias das práticas avaliativas no Ensino de História, os estudantes reverberam de que forma há a operacionalização dos conceitos e a constituição do pensamento histórico. As narrativas autobiográficas dos estudantes do Ensino Médio possibilitaram para além de construir as trajetórias individuais, descortinar um quadro referencial a fim de realizar o objetivo desta pesquisa, uma Curadoria de Práticas Avaliativas Formativas para o Ensino de História. O intuito final de disponibilizar aos professores e professoras do Nível Médio propostas de situações avaliativas formativas foi alcançado com base nas entrevistas e nas análises das dissertações no repositório da EDUCAPES. A curadoria de conhecimento na prática educativa, neste trabalho buscou atuar em favor de uma ampliação de discussões teórico-metodológicas sobre avaliação com um real significado para as aprendizagens dos alunos e alunas do nível médio.

Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Cotidiano Escolar e Saberes Históricos; Avaliação; Entrevista narrativa; Curadoria.

ABSTRACT

BARBOSA, Rafael Santana. **“Does it count, Professor?” Curatorship of Evaluative Practices for Learning History at secondary level.** Dissertation (Professional Master's in History Teaching). Department of Education. State University of Bahia. Salvador, 2022.

Assessment can assume different meanings between teachers and students. The teaching of history must be thought of beyond the construction of knowledge from an intellectual perspective, it needs to be a pedagogical practice that enables social, affective, motor, ecological development and, therefore, an evaluative practice that has interculturality as a pedagogical tool, promotion of dignity, equality, equity, and respect. The objective of this research was to perceive historical learning from the evaluative practices, to know what happens between the teaching practices and the students' narratives about the evaluative practices. By contacting the students' narratives, as a teacher-historian, it is intended to weave the ways of seeing and saying the historical learning reported by the students, placing them in the context of evaluation practices in high school. The constitution of a memory of oneself is also a way of seeing and saying the world. When talking about the memories of evaluative practices in History Teaching, students reverberate in what way there is the operationalization of concepts and the constitution of historical thinking. The autobiographical narratives of high school students made it possible, in addition to the construction of individual trajectories, to reveal a framework for achieving the objective of this research, a Curatorship of Formative Evaluative Practices for the Teaching of History. The goal of providing proposals for formative evaluative situations for secondary school teachers was achieved based on interviews and analysis of dissertations from the EDUCAPES repository. The curation of knowledge in educational practice, in this work, sought to act in favor of an expansion of theoretical-methodological discussions on evaluation with real meaning for the learning of high school students.

Keywords: Teaching History; Historical Learning; School Daily Life and Historical Knowledge; Evaluation; Narrative Interview; Curatorship.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Territórios de Identidade da Bahia	39
FIGURA 2 – Plataforma Padlet: Solução Mediadora de Aprendizagem com comentários.....	85
FIGURA 3 – Plataforma Padlet: Solução Mediadora de Aprendizagem com comentários.....	86
FIGURA 4 – Plataforma Padlet: Solução Mediadora de Aprendizagem com comentários.....	86

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Temas referenciais indicados pelos colaboradores da pesquisa relacionados às unidades de sentido utilizadas no presente estudo.....	70
TABELA 2 – Primeira etapa da curadora: Lista dos bancos de dissertações das Universidades credenciadas ao ProfHistória	72
TABELA 3 – Dissertações escolhidas na primeira etapa da curadoria por meio da avaliação dos títulos.....	77
TABELA 4 – Dissertações escolhidas a partir das propostas avaliativas em seus produtos....	80

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. O ENSINO DE HISTÓRIA E A AVALIAÇÃO NO NÍVEL MÉDIO	19
2.1 A pesquisa no Ensino de História.....	22
2.2 O Ensino de História na sala de aula	23
2.3 Perspectivas da Avaliação Educacional no século XX	25
2.3.1. A avaliação formativa no ensino de história	27
2.4 Transformações do Ensino Médio e do Ensino de História no Brasil	29
3. AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO ENSINO MÉDIO: AS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES	38
3.1 Atributos gerais dos estudantes da Chapada Diamantina.....	38
3.2 As entrevistas narrativas como práticas metodológicas	40
3.3 O perfil dos colaboradores da pesquisa.....	43
3.4 Pontuando os sentidos a partir das narrativas das colaboradoras e do colaborador da pesquisa.....	44
3.5 Memórias de experiências nas avaliações no ensino de história	49
3.5.1. A aprendizagem histórica	49
3.5.2. A sala de aula.....	52
3.5.3. A mediação por tecnologia.....	58
3.5.4 As experiências avaliativas.....	61
4. VALE PONTO E É FORMATIVO: A CURADORIA DE PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS.....	66
4.1 A curadoria na Educação.....	67
4.1 Etapas para a curadoria.....	70
4.2.1 Procurar a informação	74
4.2.2 Identificar às informações	78
4.2.3 Atribuir valor à informação	81
4.2.4 Compartilhar com um grupo específico	83
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS.....	90

1. INTRODUÇÃO

[...] Ao escrever a vida/ no tubo de ensaio da partida/ esmaecida nadando/ há neste inútil movimento/ a enganosa-esperança/ de lançar o tempo/ e afagar o eterno. (EVARISTO, 2017, p. 90-91)

Escolher um tema para ser pesquisado não é uma tarefa aleatória e descompromissada, ao contrário, exige ao proponente à pesquisa uma série de metodologias e procedimentos a fim de que o tema escolhido tenha os objetivos de pesquisa respondidos de forma plausível e viável. Assim é que fui traçando as balizas que me orientaram durante o processo de investigação, partindo da escolha por um tema de pesquisa sobre o ensino de História, mais especificamente, os processos avaliativos no Ensino de História.

Sabe-se que uma pesquisa científica nasce do sentimento de falta, quer seja para complementar produções ou para indicar contradições, quaisquer a finalidade, a produção de uma pesquisa acadêmica tenta se inserir de maneira relevante na elaboração de saberes a partir e para sociedade. Embora existam muitas produções no campo pedagógico da avaliação, ainda são poucos os trabalhos que abordam o tema da Avaliação da Aprendizagem e sua relação com a aprendizagem histórica.

Pontuar a trajetória acadêmico-pessoal-profissional, exige uma reflexão histórica e autobiográfica. Desta forma, uso a primeira pessoa do singular para melhor traçar a minha escrevivência¹. A escrita é, pois, um processo inacabado marcado por atravessamentos de várias ordens: pessoais, profissionais, institucionais. Assim, meu esforço é tensionar e promover diálogos entre estas ordens e, a partir delas, evidenciar as inquietações que me trouxeram até essa pesquisa. Durante os meus percursos de formação e, posteriormente enquanto docente, as práticas de avaliação quase sempre me intrigaram, haja vista que em mim essas experiências deixaram marcas desde a época em que fui estudante da educação básica. Apresento três pequenos relatos de minhas memórias, tanto no ensino básico como no ensino superior, onde me percebi como protagonista do processo avaliativo ao qual estava submetido.

¹ Utilizo o conceito escrevivência de Conceição Evaristo que, para a autora, nomeia uma escrita que se mescla com a vivência, com o relato das suas memórias e das de seu povo. Aborda os atravessamentos da condição do(a) negro(a) na sociedade brasileira (EVARISTO, 2009). Assim, escrevo a minha trajetória acadêmico pessoal por meio da minha escrevivência.

Das várias memórias da minha contínua formação, sublinharei ocasiões que se relacionam com a avaliação e a aprendizagem em História, tema dessa dissertação. No ensino fundamental II, em específico, no que se chamava anteriormente 07º série, houve uma Feira das Nações na escola, minha turma ficou com Inglaterra e, por afinidade, fui eu o responsável por elaborar a pesquisa e o “*stand*” da História da Inglaterra, experiência da qual não me esqueço: pesquisar, selecionar, elaborar resumos e apresentar os fatos mais importantes da Inglaterra durante dois dias aos visitantes.

Ao final da feira das nações, cada setor deveria apresentar um relatório, que deveria conter os passos da pesquisa, da montagem a recepção das pessoas. Ao realizar tais etapas, me senti muito motivado e, analisando com as lentes do presente, a equipe e eu realizamos um trabalho de pesquisa histórica, com as possibilidades que uma turma de 07º série pode alcançar. A avaliação ficou por conta do professor de História, mediante visita ao “*stand*”, a partir da explanação de fatos selecionados e do relatório apresentado.

Outra oportunidade onde me senti ativo no meu processo de avaliação foi no Ensino Médio. Havia uma dinâmica da professora de História em escolher alguns estudantes para planejarem uma aula para classe, atividade que poderia ser realizada em dupla ou individualmente. Tínhamos uma semana para preparar esta aula e cerca de 20min do horário para explanar o conteúdo. E, ao final, além dos comentários da docente, havia as perguntas e comentários também dos colegas.

Novamente, ao sentar e pesquisar sobre o tema sugerido, nomeadamente: “A indústria no Segundo Reinado”, percebi-me construindo minha aprendizagem e, no momento posterior à apresentação, perguntas e comentários, havia a oportunidade de explanar como foi preparar a aula, os materiais utilizados e as dificuldades enfrentadas. Como toda escrita tem um sentido, estas memórias não estão aqui aleatoriamente, em ambas as experiências, eu compreendi que estava sendo avaliado a partir do meu próprio processo de pesquisa e produção de aprendizagem.

Da escola para a academia, em 2008 ingressei na Licenciatura em História, na Universidade Estadual de Feira de Santana (Feira de Santana – BA). De forma concisa, creio ser importante descrever trechos de minha trajetória como aprendiz de historiador e a incursão em outras inquietações de pesquisa. Na graduação na UEFS, fui bolsista voluntário de Iniciação Científica, orientado pela Prof.^a Dra. Andréa da Rocha Rodrigues, participando do projeto

História da História do Brasil: um estudo de historiografia brasileira (UEFS), com relatório de pesquisa intitulado “Conceitos de urbanização na historiografia de 1930: um estudo sobre Raízes do Brasil”. No programa de bolsas institucionais da mesma universidade, através do PROBIC, atuei no projeto “Outras bahias: imagens do sertão na história e na literatura”, orientado pelo Prof. Me. Valter Guimarães Soares, cujo relatório de pesquisa foi *Crônicas de uma cidade sertão: Eurico Alves Boaventura e a leitura das metamorfoses urbanas de Feira De Santana (1940-1960)*. Das experiências de iniciação científica durante a graduação resultou meu trabalho de conclusão de curso, realizando ligações entre os estudos de Historiografia brasileira, História das cidades e História e literatura, cuja monografia foi: *Re (escritas) da cidade nas serras: presenças da obra de Eça de Queirós nas crônicas de Eurico Alves Boaventura*.

Contudo, os fios que contribuíram para o meu despertar acadêmico com o ensino de história ocorreu quando realizei mobilidade acadêmica de 01 (um) ano na Universidade de Évora (Évora, Portugal). Neste ponto das minhas encruzilhadas acadêmicas, a temática da Avaliação, minha inquietação enquanto estudante, virou estudo e lá cursei a disciplina Avaliação Educacional, orientado pela Prof.^a Dra. Isabel Fialho e como trabalho final, apresentei em equipe, um Seminário cujo tema foi “De Avaliação Formativa à Avaliação Formadora”. Quando retornei da experiência acadêmica Além-Mar, ainda tinha créditos a cumprir na UEFS, onde na disciplina de Estágio Supervisionado IV dei prosseguimento aos aprendizados sobre avaliação e escrevi um *paper* para a disciplina, intitulado “*Ensino de história: é possível avaliar o conhecimento do passado?*” As primeiras aprendizagens de prática avaliativa tornaram-se parte de minha prática docente, eis que eu tornar-me-ia Professor de História.

De uma maneira geral, em todas as disciplinas da graduação, o modelo avaliativo seguiu o padrão: fichamentos, apresentação de texto, seminários e prova dissertativa. Este modelo, muitas vezes reproduzido em algum grau na Educação Básica, me inquietava, pois, na maior parte das vezes percebia estas atividades como cumprimento de tabela e não me percebia em um processo avaliativo.

Dentre as exceções, vale a pena mencionar uma professora que solicitou um portfólio ou um *webfólio* (um *blog* em formato de portfólio) para avaliação contendo uma espécie de diário de bordo da disciplina. Eu escolhi um *webfólio* e, de acordo com o calendário proposto

por ela, a cada postagem, havia comentários sobre a escrita, sobre os conteúdos e proposições de leituras para ampliação do tema estudado, devo confessar que no período achava demasiado trabalhoso, ficava resistente a essa escrita semanal sobre a disciplina. Hoje, dado o distanciamento temporal e acúmulo de experiências, compreendo quão importante foi ter sido avaliado dessa forma, afinal, recorro de boa parte de leituras e conceitos trabalhados naquela disciplina e o *webfólio* continua no ar, aonde ainda volto para ler a respeito de algumas teorias e é acessado também por outras pessoas de acordo com relatórios do *blog*.

Diante das experiências vivenciadas, e o caminho que foi sendo trilhado, o desejo de compreender como os estudantes podem melhorar a aprendizagem da História foi sendo ampliado. Além do ensino básico em rede privada e pública – esta última onde estou lecionando atualmente, atuei também em pré-vestibular e em Educação Profissional, nos cursos que foram ofertados no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Em todos estes espaços tentei implementar uma avaliação que fosse um processo de acompanhamento, onde os estudantes desde as primeiras aulas, conhecessem os objetivos pretendidos e eles mesmo pudessem, em algum momento, construir de forma colaborativa os instrumentos avaliativos e exercer a autonomia de autoavaliação e coavaliação de seus pares.

A autoavaliação consiste em uma autorregulação, momento em que o estudante percebe as dificuldades e limites de sua aprendizagem e a partir daí, estabelece condições para avançar. A coavaliação, por sua vez, é o momento no qual o processo avaliativo é compartilhado por todos e todas da classe, ou seja, além do docente e do discente, os colegas de classe colaboram identificando possíveis avanços e oportunidades de melhoria nas aprendizagens esperadas.

Dentre os fios traçados nessa trajetória realizei uma especialização em Tecnologias Digitais e Inovação na Educação, o artigo final foi: *Tecendo novas narrativas escolares: o uso de podcasts no ensino de história*, que descreveu a utilização de *podcasts* como recurso avaliativo no processo mobilizador do conhecimento histórico nas comemorações do Novembro Negro na comunidade Quilombola do Riacho do Mel, Iraquara-BA. Porém, sempre houve limitações para a concretização destas práticas, desde as inerentes à minha formação docente até a impossibilidade de uma formação continuada, devido à excessiva carga horária em sala de aula e, também, dos espaços onde trabalhei, que muitas vezes preconizava a avaliação apenas como verificação somativa, ou seja, exames de classificação.

Logo, são das inquietações e do reconhecimento da importância da formação continuada como docente de História da Rede Estadual de Educação da Bahia que apresento a presente Pesquisa ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, da UNEB.

As inquietações surgidas a respeito da avaliação, desde o tempo da escola e percorrendo o período da graduação, possibilitaram a emergência dessa dissertação. Como historiador e professor, entendo que a escola atua como intervenção no real. Os saberes produzidos no cotidiano escolar, em suas diferentes dimensões: cognitivo, estética, socioemocional, interferem nas subjetividades e, por conseguinte, no modo como as sociedades se estabelecem através dos tempos.

Na escola, os estudantes entram em contato com os currículos escolares, que orientam as práticas pedagógicas para o ensino/aprendizagem, entretanto, essa aprendizagem escolar não deve se impor de forma hierárquica aos outros saberes, ao repertório individual e local do discente. É função da escola fomentar e reconhecer a inesgotável diversidade das experiências de mundo que cada indivíduo e/ou grupos de indivíduos carregam em suas trajetórias, estabelecendo uma 'ecologia de saberes' (SANTOS, 2009).

Aos professores e professoras, é importante que saibam sobre as teorias de aprendizagem, e em especial os docentes de História devem ter em mente que sua opção historiográfica é elemento importante na construção do currículo prático de sala de aula e conseqüentemente, a sua perspectiva de avaliação da aprendizagem histórica. A escolha teórico-metodológica, enquanto pesquisador em História, norteará o desenvolvimento dos temas trabalhados com as turmas e, por conseguinte, a sua interpretação de como proceder em relação à avaliação, pois:

O professor de História, ao planejar, tem de estar atento a muitos aspectos que são formadores dos fundamentos de sua disciplina, e uma delas é entender que sua opção filosófica e pedagógica norteará o desenvolvimento de seus objetivos, desta forma, como serão estes alcançados, dependerá da metodologia de ensino aplicada, e que esta, por sua vez, também é resultado da preferência do professor por uma escola histórica, a qual é preponderante na forma de avaliação (NODA, 2005, p. 145).

Desse modo, as práticas avaliativas no Ensino de História estão integradas a uma opção historiográfica e de currículo do Ensino de História. Sabemos que no currículo está, ou deveria estar contemplado os saberes tidos como essenciais na formação escolar, a opção filosófica do ensino, a opção metodológica, as diretrizes educacionais da instituição, deste modo, ainda não

foram acessadas pesquisas que abordem o tema da Avaliação da Aprendizagem e sua relação com a aprendizagem histórica, exemplificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

Isto quer dizer que a orientação curricular é posta pela hierarquia das instâncias legais de controle e administração da educação e até chegar aos docentes em sala de aula, muito já foi decidido. Contudo, estes (professores e professoras) em suas unidades escolares, possuem a autonomia de “remexer” o currículo, atendendo às especificidades locais.

A partir da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), temos a orientação normativa sobre o que deve ser ensinado nas escolas e o conteúdo temático dos livros didáticos, que quase sempre privilegiam o modelo quadripartite (que divide a história em Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea), periodização surgida partir das sociedades do Ocidente europeu e disseminada como universal no século XIX, período em que a história é reconhecida como disciplina (GONÇALVES, 2019).

Essa perspectiva de Ensino de História pode ser entendida como tradicional, pois, além de privilegiar a ordem cronológica dos conteúdos e a linearidade dos acontecimentos, tem a seleção dos conteúdos definidos a partir dos acontecimentos ocorridos no Ocidente Europeu, inclusive a própria história nacional é definida a partir de tais eventos (CERRI, 2009). Consideramos que esta concepção tradicional do Ensino de História não garante aprendizado comum entre as milhares de unidades de ensino do país, discussão esta que necessitaria ser ampliada.

Os temas escolhidos para o ensino de História devem abarcar realidades que se integrem ao contexto social-econômico e cultural dos estudantes, deste modo, temas e práticas avaliativas precisam encontrar interferências no processo de aprendizagem para que possam fazer sentido para os alunos durante momentos avaliativos, a favor de abordagens formativas e democráticas, como anuncia Paulo Freire:

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do *quefazer* de sujeitos críticos

a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar *a* como caminho do falar *com*. (FREIRE, 1997, p. 131)

Ora, a concepção freiriana da prática de avaliação deve favorecer a uma função humanista/formativa do sentido de avaliar. Para isto, a relação professores e estudantes deve ser horizontal e com diálogo permanente, este posicionamento favorece a formação de sujeitos autônomos e críticos. O diálogo é fundamento central nessa perspectiva, onde o conhecimento e o ato de conhecer são postos em evidência e os sujeitos envolvidos podem estabelecer métodos para o crescimento de todos (CUPOLILLO, 2007).

A avaliação no contexto escolar, deve atuar em favor da aprendizagem, caso contrário, os processos avaliativos tornam-se instrumento de produção do (a) outro (a). A avaliação formativa, portanto, é contínua, centro do processo educativo, reguladora de aprendizagens, articula os saberes ensinados e os saberes aprendidos constantemente, a avaliação formativa pressupõe uma comunicação eficiente entre educadores e educando a fim de se obter informações eficazes para oportunidades de melhorias nas aprendizagens, entre docentes e discentes. (CASEIRO e GEBRAN, 2008).

Porém, esta visão crítica humanista surgiu na segunda metade do século XX. A concepção de avaliação recorrente em práticas pedagógicas, advém do modelo taylorista, que remonta ao início do século XX, nos EUA. Período no qual a psicologia comportamental inseriu-se nas práticas de aprendizagem e ensino, tornando a educação um treinamento de hábitos, atitudes e habilidades definidos pelo docente. Neste modelo, cabe ao educador treinar seus educandos a alcançarem tais metas, avaliando-os e classificando-os, além de oferecer bonificações para que alcancem os objetivos com lugares mais altos em *rankings* de classificação e punindo aqueles que, por algum motivo, não atingiram estas metas e, portanto, ocuparão as posições mais baixas do *ranking* (CUPOLILLO, 2007).

A proposta é potencializar os sentidos que os estudantes dão às práticas avaliativas no ensino de História, a partir do que dizem os próprios alunos e alunas e realizando uma curadoria de práticas avaliativas com característica formativa, tendo o processo de aprendizagem histórica como centro, ultrapassando uma visão memorística, que naturaliza os fenômenos históricos, encadeando-os linearmente, com narrativas que partem das histórias das elites.

Deste modo, busquei no primeiro capítulo, **O Ensino de História e a Avaliação no Nível Médio**, discutir os aspectos teóricos, caracterizar os caminhos percorridos no campo do

ensino de história. Além disso, vislumbrar os percursos do ensino de história e de suas práticas avaliativas no Brasil.

No segundo capítulo, **As Práticas Avaliativas e a Aprendizagem Histórica no ensino médio: as narrativas dos estudantes**, de cunho metodológico, a tentativa foi buscar analisar as entrevistas narrativas realizadas juntos aos estudantes de nível médio da Chapada Diamantina, descrevendo o campo de pesquisa e os espaços vivenciados. Contemplo os significados das entrevistas narrativas e os achados a partir das entrevistas realizadas acerca do ensino de história e as práticas avaliativas vivenciadas pelos alunos e alunas.

No terceiro capítulo, **“Vale Ponto” e/ou “é Formativo”:** uma Curadoria de Práticas Avaliativas, busco expor as concepções teóricas acerca do que é curadoria de conteúdo e sua importância no contexto escolar, apresentando práticas avaliativas formativas que podem colaborar com professores e professoras para um ensino de história democrático (FREIRE, 1997) e que promova a emancipação dos sujeitos (SAUL, 2015).

2. O ENSINO DE HISTÓRIA E A AVALIAÇÃO NO NÍVEL MÉDIO

A relação entre a aprendizagem histórica, área de pesquisa que estuda como os sujeitos apreendem a cultura histórica e a Avaliação no Ensino de História revelam produções acadêmicas, mas, ainda demandam muita investigação propositiva. A respeito da aprendizagem histórica entendemos que ela ocorre tanto nos meios formais, como a escola, quanto na vida cotidiana e opera de forma a constituir e consolidar a interpretação compreensiva das temporalidades em que os sujeitos são produtores e produtos da reflexão histórica (MARTINS, 2019).

O tema da Avaliação da Aprendizagem se configura em um terreno já bastante palmilhado, sobretudo nos últimos trinta anos, entretanto, quando recortamos para o Ensino de História, poucos foram as referências acessadas para esta pesquisa que resultaram em contribuições satisfatórias na relação estrita entre Avaliação e o Ensino de História, como atesta Martins (2019) ao fazer um levantamento bibliográfico dos últimos vinte anos em que Ensino de História e Avaliação, sejam palavras-chave de pesquisas acadêmicas:

Com efeito, é preciso escolher também que porões visitar, e como fazê-lo. Sendo assim, dividi essa etapa em dois blocos em função dos limites de busca em cada plataforma, bem como da articulação entre os descritores buscados e o recorte cronológico privilegiado. O primeiro diz respeito ao Banco de Teses e Dissertações da Capes – reconhecido espaço de acesso a informações sobre produções acadêmicas em níveis de mestrado e doutorado fornecidos diretamente pelos programas de pós-graduação em atividade no Brasil. O segundo corresponde ao conjunto de artigos obtidos de eventos acadêmicos do Ensino de História e de plataformas de divulgação científica.

[...]

Foi visitando esses porões que pude identificar que pouco se produz pesquisas sobre a especificidade da avaliação, enquanto prática pedagógica, no ensino de História, mas também, e principalmente, na interface entre Avaliação e Ensino de Histórias tomados como campos de pesquisa. (MARTINS, 2019, p. 49 e 51.)

Essa dissertação se insere na lacuna acima descrita, ou seja, nos estudos que discutem a relação entre aprendizagem histórica e a avaliação no ensino de história. A partir dos relatos dos alunos (as), foi possível discutir aspectos da Aprendizagem Histórica situados no momento das práticas avaliativas. Assim, ao discutir sobre a Avaliação da Aprendizagem e o Ensino de História, no contexto do Ensino Médio, esta dissertação se propõe a partir das narrativas,

discutir os conceitos inerentes à Aprendizagem Histórica no contexto da Avaliação e como é possível favorecer aos estudantes uma participação ativa no processo avaliativo da aprendizagem em História.

Os seres humanos estão inseridos em uma temporalidade e nesta temporalidade existe a cultura, as instituições, as ações de homens e mulheres. Quando homens e mulheres pensam a respeito de sua existência, sobre a constituição da identidade subjetiva, sobre as relações sociais que pertencem, estes sujeitos historicizam a sua existência realizando assim uma reflexão histórica, habilidade intrínseca à existência humana (MARTINS, 2019). Essa reflexão histórica, intrínseca aos sujeitos, é permeada de diversos agentes, na vida cotidiana através da família, do bairro, das mídias de comunicação, pelas redes sociais, além dos meios formais, como a escola e a religião. Deste modo, a pesquisa buscou refletir sobre: **Como as práticas avaliativas são narradas pelos/as estudantes no contexto da aprendizagem histórica no Ensino Médio?**

Existem múltiplas formas de comunicação da história, podemos citar como exemplo o ensino escolar, a imprensa, os patrimônios culturais, a oralidade e os meios digitais. Esses meios, por sua vez, são produtores e produtos do conhecimento histórico na sociedade, por isso é importante analisar, refletir e discutir a aprendizagem em história, haja vista que para se ensinar é preciso saber como se aprende. O ensino de história no meio escolar é sustentado por um currículo, quer seja o oficial, prescrito e o currículo oculto, que consiste no “conjunto de competências ou de disposições que se adquire na escola por experiência, impregnação, familiarização ou inculcação difusas” (FORQUIN, 1996), na inter-relação entre os sujeitos e o conhecimento histórico ao longo do tempo.

Algumas investigações e reflexões sobre a aprendizagem histórica possibilitam refletir sobre o pensamento histórico como descoberta das “franjas dos discursos”, e isto se dá por uma operação metodológica, a saber, o lugar, os procedimentos e o formato (CERTEAU, 2011). O sujeito que aprende história passa a se relacionar com o mundo de uma outra maneira, e assim, o ensino torna-se mobilizador de rasuras (CHARTIER, 1992) e transformações no indivíduo que apreende o pensamento histórico e por conseguinte, na sociedade, operando a escrita da história.

Entendemos que a avaliação escolar é o formato pelo qual o pensamento histórico se externaliza, pois é um dos lugares onde é possível perceber o que se passou na relação entre os

sujeitos (professores/docentes/conhecimento científico) e os procedimentos (metodologias/engajamentos dos estudantes).

Concordo com Martins (2019) quando afirma que:

No nível das avaliações elaboradas pelos professores, nos exercícios presentes nos livros didáticos, nas avaliações de sistemas e redes, há sempre a escolha daquilo que é considerado mais importante que seja aprendido, e essas escolhas não ocorrem em um vazio teórico, mas expressam concepções de escola, de educação, de história, de mundo, enfim, refletem o conhecimento que a comunidade considera válido a ser ensinado pelos docentes e as habilidades cognitivas e/ou comportamentais que devem ser apreendidas pelos alunos no presente no qual elas são formuladas. (MARTINS, 2019, p. 27-28)

Partindo disso, é importante ter em mente que a avaliação não é fim último do processo educativo, mas aparece como intermediadora na ação formativa dos sujeitos. O docente, portanto, deve garantir que o processo avaliativo seja uma constante reorientação da prática educativa, pois, a partir das expectativas de aprendizagem, educador e educandos direcionam os passos conseguintes da aprendizagem (LUCKESI, 2011), sendo a avaliação, a ação que demonstra aos professores e aos próprios estudantes onde eles estão no processo de aprendizagem (HADJI, 2001). Avaliar consiste na recolha e interpretação de informações que impliquem um juízo de valor com vista a tomar decisões. Assim, a avaliação propõe um ciclo que tem uma regulação permanente que pressupõe a elaboração de um quadro de referência.

O pensamento histórico é patrimônio de todo ser humano, posto que se configura como um conhecimento que problematiza a formação e conformação social no tempo e no espaço, quer seja no aspecto mais geral (a sociedade) quer seja no aspecto individual (o sujeito). O conhecimento histórico possibilita entender e compreender a realidade em que se vive, perceber as várias nuances e matizes da vida humana em si mesma, suas redes e tramas de significados, deste modo podemos defender que a história se configura como um dos conhecimentos básicos para o ser humano.

Ao apreender competências específicas do raciocínio histórico, os sujeitos reelaboram e reorganizam constantemente as experiências temporais. Enquanto professor/pesquisador, ao estudar o desenvolvimento dessas competências pelos sujeitos, sobretudo, saber como se apreende história no âmbito das aulas e práticas avaliativas, destaquei alguns norteadores de busca de sentidos para a realização da pesquisa, a saber: a pesquisa no ensino de história, o ensino de história na sala de aula e as transformações do ensino médio e do ensino de história

no Brasil.

2.1 A pesquisa no Ensino de História

Os seres humanos fazem parte de uma dada realidade e só podem ser interpretados dentro deste mundo, isto é, através da historicidade levada a cabo por esses sujeitos. É nessa historicidade que aprendem e apreendem a história produzida por diversos meios, entre os quais podemos citar o ensino escolar, a imprensa, os patrimônios materiais e imateriais, a oralidade e os meios digitais. Porém, a chamada racionalidade histórica não deve servir apenas para conhecer o passado pelo passado. O passado, quando acessado pela operação historiográfica, já não é mais o mesmo e, por conseguinte, é retomado e transformado, alterando também o presente (GAGNEBIN, 1994).

Todas essas múltiplas formas de comunicação da História fazem parte também da sua escrita, interfere na compreensão histórica dos sujeitos que realiza novas produções de sentido, sobretudo, a partir, do ensino de história, como indica Guimarães:

A história, desse ponto de vista não deve e não pode confundir-se com o simples aprendizado de conteúdos, mas deve perseguir a possibilidade de adquirir competências específicas capazes de fundamentar uma reelaboração incessante da experiência temporal com relação às experiências passadas. (GUIMARÃES, 2009, p. 49)

Deste modo, torna-se importante refletir e discutir sobre a aprendizagem em História nos processos avaliativos a partir das narrativas dos estudantes do ensino médio, no contexto da ampliação do campo de pesquisa do Ensino de História.

A pesquisa acerca do Ensino de História tem sido ampliada nas últimas duas décadas, no desenvolvimento da ciência histórica, historiadores e historiadoras passaram a se debruçar sobre a Didática e o Currículo como prática cultural que são historicizados produzindo uma escrita da História. Neste aspecto, as principais pesquisas inicialmente buscaram perceber os usos e significados dos manuais didáticos, do currículo e experiências em sala de aula. Inserido em um campo de disputas epistemológicas, a pesquisa no Ensino de História está entre a provisoriamente da História e as relações de aprendizagem, próprias da ciência da Educação (CAIMI e MISTURA, 2019, s.p).

A ampliação de pesquisas nessa área de estudos se deu, sobretudo, com a criação do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), em 2013, com objetivo de

aperfeiçoamento docente, que hoje está presente em 38 universidades em todo o Brasil. Nesta intersecção de saberes, a perspectiva sobre o Ensino de História tem sido constantemente ampliada, pois, nas práticas de ensino existem variadas faces de representação histórica produzindo interpretações e narrativas nas salas de aula e nos usos públicos da história, para além da historiografia acadêmica, muitas vezes restritas às bibliotecas e corredores das universidades.

Na amplitude da formação e atuação de professores e professoras promovido pelo PROFHISTORIA houve uma transformação do lugar histórico-social do Ensino de História na historiografia acadêmica. Como consequência, tanto a aprendizagem quanto o ensino ganhou destaque na teoria da história. Para além do PROFHISTORIA, podemos citar igualmente o Programa de Iniciação à Docência (PIBID).

A partir deste maior interesse acadêmico social, o foco das pesquisas desloca-se da aprendizagem da história para uma investigação sobre ‘como se dá a aprendizagem histórica’, com o objetivo de discutir aspectos epistemológicos inerentes a esta operação intelectual (CAIMI e MISTURA, 2019). Pensar história é pensar como dizê-la, preencher lacunas, o que existe entre, inclusive os silenciamentos. O passado, portanto, se apreende por um modo explicativo do presente (CERTEAU, 2011).

2.2 O Ensino de História na sala de aula

Quando tratamos da história ensinada em ambiente escolar, sabemos que há um Currículo, que pode ser percebido de duas maneiras, um currículo oficial (prescrito) e um currículo oculto (FORQUIN, 1996) forjado na inter-relação entre os sujeitos e o conhecimento histórico produzido ao longo do tempo. De modo específico, o código disciplinar da História possui um conjunto de ideias, valores, rotinas que podem ser encontrados nos textos visíveis (manuais, legislação e programas) e nos textos invisíveis (a prática docente) (URBAN, 2014).

Nesse sentido, é possível afirmar que o código disciplinar de Escrita da História tem Currículo e Didática. Luís Fernando Cerri, ao analisar a trajetória do Ensino de História no Brasil, a partir dos currículos oficiais, destaca que a aprendizagem da História consiste em um projeto de continuidade, pautado na ideia de país como herança lusitana e com apelo à unidade nacional:

A construção de uma História nacional destinada a formar o espírito cívico dos brasileiros em consonância com o projeto estatal de continuidade e conservadorismo não era tarefa negligenciável, uma vez que esse projeto não era absolutamente aceito, nem sequer no momento em que surge: a independência portuguesa disputou e venceu outros projetos, antilusitanos e republicanos e por vezes antiescravistas, em revoltas políticas e sociais fracassadas e reprimidas pelo poder central (CERRI, 2002-2003, sp).

Esta perspectiva do que se é ensinável na história do Brasil, é pautada em símbolos e significados que ligam o currículo escolar à história da Europa, ainda percebida como história universal, sendo o Brasil uma continuidade de uma narrativa eurocentrada. A estrutura curricular, como aponta Cerri (2002-2003), foi forjada desde as primeiras décadas do Império brasileiro e persiste até o mais recente documento curricular oficial no Brasil, isto é, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), documento que contém as orientações para o Ensino de História e coloca a história da Europa como referência para o conhecimento histórico.

O Ensino da História, perspectivado a partir dos documentos oficiais de governo, produz e reproduz uma escrita colonizada do saber histórico, fundamentada no homem, na religião cristã e no cientificismo racional, o que resulta em práticas de ensino (incluindo as práticas avaliativas) que estabelece um silenciamento dos sujeitos, de culturas e conhecimentos outros.

A aprendizagem histórica e a avaliação no contexto escolar estão em um contexto de um código disciplinar existente nas escolas, o qual podemos chamar de Currículo. O aprendizado histórico não é neutro, ele está imbricado com interesses, disputas de narrativas e uma maneira determinada de pensar a história. Ao historiador e professor de história cabe aprofundar seus conhecimentos sobre como se dão os processos de aprendizagens, conhecer o currículo a fim de desnaturalizá-lo, enfim, pensar o ensino de história como escrita da história. No cotidiano da sala de aula, encontramos estudantes com experiências e conhecimentos, e professores que por meio da ciência de referência e da prática docente desenvolvem as competências do pensamento histórico, elementos como identidade, criticidade, empatia. A contextualização do espaço em que os estudantes foram acessados por essa pesquisa será melhor detalhado nas seções seguintes.

Aos docentes de uma maneira geral e, em específico os professores e professoras de História, é importante conhecer o contexto histórico, social, econômico e cultural dos estudantes, para nessa inter-relação, ter bem definidas as concepções de aprendizagem histórica em sua prática, e do mesmo modo, definido qual pensamento historiográfico orienta seu ofício

de professor-historiador.

2.3 Perspectivas da Avaliação Educacional no século XX

A atividade de avaliação é algo do dia a dia em sala de aula, os professores e professoras, em qualquer nível, tem em algum momento, práticas avaliativas com seus alunos e alunas. A avaliação pode assumir significados distintos entre docentes e estudantes. Antes de partirmos para as narrativas dos estudantes sobre as práticas avaliativas e a aprendizagem histórica, é importante situar a avaliação educacional em perspectiva histórica.

O conceito de avaliação da aprendizagem surgiu a pouco menos de um século, por volta de 1930, com os estudos do educador estadunidense Ralph Tyler (LUCKESI, 2011). Ao longo do século XX, houve pelo menos quatro enfoques diferentes no que se refere a avaliação educacional, nomeadamente, fase da mensuração, fase da avaliação por objetivos, fase do juízo de valor e a fase da avaliação como impulsionadora e interventora do processo pedagógico (FREIRE; CARVALHO; RIBEIRO, 2013).

Antes dos estudos de Tyler, nas primeiras décadas do século XX, a avaliação em contexto educacional esteve ligada diretamente à psicologia e às teorias que criam a possibilidade de aferir a inteligência dos indivíduos (RIBEIRO, 2007). Nesse período, a preocupação era produzir testes mais eficazes em medir de forma válida o que cada estudante aprendeu do que foi ensinado pelo seu professor (FREIRE; CARVALHO; RIBEIRO, 2013). Nesse momento, a aprendizagem ocorria pela instrução, com predomínio da aprendizagem padronizada e da memorização, constituindo uma abordagem tradicional de ensino (MIZUKAMI, 2001).

Entretanto, a partir de 1930, surgiu os estudos de Tyler, que propôs uma teoria de avaliação que pudesse descrever em qual nível de desempenho os estudantes estavam, para isso era necessário definir objetivos, “o que significava estabelecer, com clareza e precisão, o que o educando deveria aprender e, como consequência, o que o educador necessitava fazer para que o educando efetivamente aprendesse” (LUCKESI, 201, p. 28).

A teoria de Tyler definiu o que é conhecido como segunda geração da avaliação educacional (FREIRE; CARVALHO; RIBEIRO, 2013). A partir desta teoria, a avaliação passou a ter destaque no currículo escolar, tendo em vista, que a análise dos resultados, tanto

docentes quanto gestores educacionais poderiam perceber em que medida os objetivos de ensino teriam sido alcançados, utilizando-se de uma descrição detalhada. Denominou-se “descritiva”, a fase em que testes e provas tiveram grande expansão, com a finalidade de prover informações sobre o desempenho dos alunos. Comparavam-se, então, os objetivos propostos, com base em uma metodologia de caráter racional – basicamente comportamental –, para verificar em que medida as atividades, previstas e executadas, haviam atingido os resultados esperados. Nesse caso, o avaliador tem o papel, consideravelmente técnico, de descrever padrões e critérios (RIBEIRO, 2007).

Deste modo, o que prevalecia era a ênfase no comportamento e na metodologia quantitativa, pois, percebia-se que educar era mudar padrões de comportamento. Os indivíduos são vistos, portanto, como seres que podem ser controlados e manipulados, consequência das influências ou forças existentes no meio ambiente. A ideia de avaliação como expectativa de alcançar padrões confere à prática de ensino uma característica comportamentalista (MIZUKAMI, 2001), pois, o ensino é programado a partir de reforços a fim de se obter os padrões esperados.

As discussões a respeito da avaliação da aprendizagem se iniciam no Brasil em fins da década de 1960, todavia, a palavra exame foi utilizada na legislação até 1971, quando foi substituída por “ aferição do aproveitamento escolar” (LUCKESI, 2011). No mesmo período, uma nova vertente das teorias sobre avaliação educacional começava a discutir o aspecto metodológico da avaliação. São os teóricos da terceira geração da avaliação educacional (FREIRE; CARVALHO; RIBEIRO, 2013). Os autores dessa geração propunham que a finalidade da avaliação não deveria se restringir à mensuração e à descrição, devendo a prática avaliativa levar, necessariamente, a um julgamento de valor e uma tomada de decisão (RIBEIRO, 2007). A nova perspectiva da avaliação trouxe à baila a função política, pois, para os teóricos desta geração, o fundamento do processo avaliativo é impulsionar e intervir para a melhoria da educação (FREIRE; CARVALHO; RIBEIRO, 2013).

Além do caráter inovador da avaliação da aprendizagem como uma função política, a partir da terceira geração advém as definições de avaliação somativa e avaliação formativa, a primeira é o estudo dos resultados para verificar a eficácia do programa e tomar decisões sobre o seu futuro, enquanto a avaliação formativa caracteriza-se pela análise do processo de ensino tendo em vista as intervenções necessárias para o seu aperfeiçoamento, enquanto a avaliação

somativa (FREIRE; CARVALHO; RIBEIRO, 2013). Com esta diferenciação, a avaliação formativa passa a ser entendida como um processo contínuo e sistemático, pois, os objetivos de aprendizagem devem surgir do contexto educacional, porém, a tomada de decisão, nessa abordagem avaliativa, ainda permanece focada no docente, sendo este responsável pelo juízo de valor e tomada de decisão a partir dos resultados obtidos (RIBEIRO, 2007).

A partir da década de 1990 vão surgir teorias que começam a descentralizar as práticas avaliativas da figura do professor e da professora (RIBEIRO, 2007), é a quarta fase das teorias sobre avaliação da aprendizagem, em que percebemos tanto a abordagem de ensino cognitivista quanto sociocultural. Cognitivista porque a aprendizagem considera a pesquisa, a investigação e a solução de problemas, priorizando o sujeito ativo (MIZUKAMI, 2001) sendo a prática avaliativa uma interação entre os sujeitos envolvidos, uma negociação das aprendizagens (FREIRE; CARVALHO; RIBEIRO, 2013).

A concepção formativa da avaliação vai sendo ampliada, surgem perspectivas que propõem as práticas avaliativas como um processo de leitura orientada da realidade e que pode promover uma melhoria de vida, individualmente e coletivamente (RIBEIRO, 2007). A partir da quarta geração, identificamos, também, a abordagem sociocultural, pois, a avaliação passa a ser pensada de forma democrática (FREIRE, 1997), como possibilidade de emancipação dos sujeitos (SAUL, 2015), para o êxito do ensino (HADJI, 2001).

2.3.1. A avaliação formativa no ensino de história

É função da escola estimular a inesgotável diversidade das experiências de mundo que cada indivíduo e/ou grupos de indivíduos carregam em suas trajetórias, estabelecendo uma ecologia de saberes (SANTOS, 2009). A relação dos estudantes com o saber histórico, permite:

Pensar a aprendizagem como aquisição, mas também, como experiência, exigindo que sejam ofertadas pelas escolas diversos e diferentes instrumentos avaliativos de forma a permitir que ambas as formas de aprendizagem possam se expressar (MARTINS, 2019, p. 127).

O ensino de história deve ser pensado para além da construção de saberes na perspectiva intelectual, necessita ter uma pedagogia que possibilite o desenvolvimento social, afetivo, motor, ecológico e, por conseguinte, uma prática avaliativa que tenha a interculturalidade como dispositivo pedagógico, promovendo a dignidade, igualdade, equidade e respeito (WALSH,

2008). A avaliação no contexto escolar, deve atuar em favor da aprendizagem de forma democrática (FREIRE, 1997) e emancipatória (SAUL, 2015), caso contrário, os processos avaliativos podem ser instrumentos autoritários de enquadramento dos estudantes dentro da normatividade socialmente estabelecida (LUCKESI, 2011).

O processo avaliativo, como processo formativo, deve ser contínuo e centro do processo educativo, regulador de aprendizagens, articulando os saberes ensinados e os saberes apreendidos constantemente. Ou seja, a partir do pensar historicamente, os docentes devem buscar práticas avaliativas como momento formativo, onde alunos e alunas elaborem a consciência de si e atuem responsabilmente e conscientemente diante das estruturas sociais (FREIRE, 1997).

A avaliação é a ação que demonstra aos professores e aos próprios estudantes onde eles estão no processo de aprendizagem (HADJI, 2001). Aos docentes e, em específico os professores e professoras de História, é importante conhecer o contexto histórico, social, econômico e cultural dos estudantes, pois, “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João” (CAIMI, 2015, p. 111). Nesta relação de saberes, as concepções de aprendizagem histórica e sua prática, bem como a orientação historiográfica orientarão o ofício de professor-historiador.

São nas relações de ensino-aprendizagem que se objetivam conhecimentos escolares (por meio da mobilização de todas as unidades diferenciais que o compõem, incluindo-se aí as subjetividades dos docentes e discentes envolvidos naquela relação específica) e os sujeitos que ensinam e aprendem, pois, seus processos de subjetivação podem ser reativados em função das relações que estabelecem com o saber (MARTINS, 2019, p. 151).

A concepção de aprendizagem referenciará a prática de ensino e conseqüentemente a proposta avaliativa na sua docência. Ao pensar na avaliação como aspecto formativo, o docente deve garantir que o processo seja uma constante reorientação do ensino-aprendizagem, pois, é a partir da relação que se constrói com os saberes, que educadores e educandos direcionam os passos seguintes da aprendizagem (LUCKESI, 2011).

Desse modo, ao pensarmos em uma avaliação formativa, entendemos como prática emancipatória, pois, a prática avaliativa possui uma dimensão política (MARTINS, 2019), em que:

Trabalhar com avaliação é importante, no sentido de que a entendamos vinculada a uma prática educacional necessária para que se saiba como se está, enquanto aluno, professor e conjunto da Escola; o que já se conseguiu avançar, como se vai vencer o que não foi superado e como essa prática será mobilizadora para os alunos, para os professores, para os pais. (SAUL, 1994, p. 67).

Com essa perspectiva, supera-se o foco da avaliação nos resultados, isto é, na pergunta: **O que aprendeu?** para se concentrar no educando, a partir da pergunta: **Qual sentido faz essa aprendizagem?** (SAUL, 2015). Assim, os estudantes, em específico, aqueles que estão no nível médio, podem tomar consciência do sistema social ao qual estão inseridos, pois do mesmo modo que a educação é política e implica opção por valores, o modo pelo qual se escolhe realizar as avaliações pode corroborar com o *status quo* de uma sociedade desigual ou promover a transformação por meio da autonomia e emancipação independente (FREIRE, 1997) e (SAUL, 2015).

2.4 Transformações do Ensino Médio e do Ensino de História no Brasil

Quando pesquisamos sobre a presença dos jovens no Nível Médio encontramos diversas notícias que retratam as dificuldades dos adolescentes nesta etapa de ensino, como por exemplo a evasão escolar, inclusive, situação agravada no contexto da pandemia causada pela Covid-19. A relação entre juventude e ensino médio é relativamente nova no cenário educacional brasileiro. É preciso situar historicamente esse segmento de ensino e analisar as diversas modificações acontecidas ao longo do século XX e XXI. Para isso, tomamos como referência as Leis de 1931, 1971, 1996 e 2017 que foram alterando concepções e práticas do ensino médio e por conseguinte, o ensino de história e suas práticas avaliativas.

O surgimento do Ensino Médio no Brasil remonta à primeira metade do século XIX, com a criação do Colégio de Pedro II, na capital do Império, o Rio de Janeiro (DOS SANTOS; GIL, 2020). Ao longo de quase dois séculos, o ensino médio brasileiro passou por diversas reformas e alterações em sua estrutura. Esse segmento de ensino ora foi visto com uma função estritamente propedêutica, ora com a função profissionalizante, esta perspectiva dual se relaciona com a educação para as classes, haja vista que em algumas reformas, foi assumido o caráter profissionalizante para as classes populares, enquanto preparação para o ensino superior entre as classes dominantes. (CORSO e SOARES, 2014).

Ao analisarmos o conjunto de reformas que intervieram na estrutura do ensino médio, chamado, também, de ensino secundário, faremos um breve resumo das legislações a respeito do ensino médio no século XX e XXI, a perspectiva da avaliação e o contexto do ensino de história no período.

Em 1931, a Reforma conhecida por Francisco Campos foi a primeira com objetivo de uniformizar as práticas educativas no país:

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal (DALLABRIDA, 2009, p. 185)

É, portanto, a partir da Reforma Francisco Campos que o ensino secundário vai começar a ser organizado como uma etapa regular de escolarização, dividido em duas partes (fundamental e ciclo complementar) e com ciclo ampliado para sete anos. Segundo Dos Santos Schmidt (2012), ao realizar uma periodização do ensino de história no Brasil, o período compreendido entre 1931-1971 corresponde ao período de consolidação do código disciplinar “história”, no ensino. Quando analisada a partir da perspectiva metodológica, a Reforma Francisco Campos é percebida como uma progressão nas práticas do ensino de história:

As instruções metodológicas de História sugeridas em 1931 revelam uma tentativa de renovação metodológica do ensino, particularmente no que se refere às sugestões de procedimentos técnicos que o professor deveria utilizar para motivar o aluno, ressaltando e valorizando alguns aspectos, como a necessidade da relação dos conteúdos com o presente; a utilização do método biográfico (vida de grandes homens, heróis e condutores de homens, estudados somente a partir de sua inserção nos contextos da sociedade em que viveram), o privilegiamento dos fatos econômicos, além da valorização dos aspectos éticos (DOS SANTOS SCHIMIDT, 2012, p. 81).

A reforma na legislação educacional em 1931 regulamentou algumas práticas para o ensino de história, que foram consideradas renovadoras, além de colocar a disciplina História do Brasil como conhecimento obrigatório para os estudos secundários. Como instrução de avaliação, a lei de 1931 definia:

Art. 36. Haverá durante o ano letivo arguições, trabalhos práticos e, ainda, provas escritas parciais, com atribuições de nota, que será graduada, de cinco em cinco pontos, de zero a cem.

Art. 37. Mensalmente, a partir de abril, deverá ser atribuída a cada aluno e em cada disciplina, pelo respectivo professor, pelo menos uma nota relativa à arguição ou a trabalhos práticos.

§ 1º A média aritmética das notas atribuídas durante o mês servirá para o cômputo da média anual, que constituirá a nota final de trabalhos escolares.

§ 2º A falta de média mensal, por não comparecimento, qualquer que seja o pretexto, inclusive por doença, equivale a nota zero.

Art. 38. Haverá anualmente em cada classe e para cada disciplina quatro provas escritas parciais, - nos meses de maio, julho, setembro e novembro, - constituindo a média aritmética dessas quatro notas a nota final de provas parciais (BRASIL, 1931).

Ao analisar os artigos da lei de 1931, é possível perceber que a avaliação é entendida na perspectiva somativa, baseada em uma “pedagogia de exame”, concepção que está arraigada ao contexto das teorias pedagógicas da época, centrada nos professores, sendo estes responsáveis por periodicamente medir possíveis avanços na aprendizagem dos estudantes. Quando recortamos para o ensino de História nesse período, isto é, a primeira metade do século XX, percebemos que apesar da orientação de relacionar os conteúdos com o presente, a fim de conferir sentido ao estudo da História, as práticas avaliativas são entendidas a partir do modelo industrial de produção de resultados, se tornando uma ferramenta para qualificação ou retenção dos estudantes:

Neste período, a predominância de uma vertente hegemônica de cunho empirista/positivista da ciência moderna e o pragmatismo quantitativo dos processos avaliativos baseados na psicologia comportamental e no modelo industrial do início do século. “Os procedimentos avaliativos do tipo: testes, fichas e escalas, propostos por Tyler, tiveram forte apelo frente ao modelo de racionalidade científica calcada na centralidade matemática e quantificável das verdades científicas” (CUPOLILLO, 2007, p. 56).

Desse modo, temos a compreensão de que, embora no início do século XX houvesse a consolidação da História como disciplina no ensino secundário no Brasil, a aprendizagem era avaliada através de exames, que requeriam dos estudantes a prática da memorização. Destaca-se que o ensino tinha função propedêutica, visto como fase preparatória para o ensino superior e, portanto, os programas de curso eram longos e enciclopédicos, o que confere um paradoxo entre as metodologias de ensino e as práticas avaliativas:

No decorrer dos anos 30 do século XX, apesar das propostas de mudanças na metodologia apresentadas por autores dos programas de ensino da época, continuou sendo considerado fundamental o domínio de extenso conteúdo, de tipo enciclopédico. As contradições entre o que era proposto por meio de métodos ativos, como filmes e excursões, e a prática da memorização mecânica explicam-se em parte

pelo sistema de avaliação imposto, o qual exigirá o domínio de um conteúdo extenso em um número reduzido de horas-aula de História (BITTENCOURT, 2009, p. 88).

O Ensino de História, muitas vezes pautado na reprodução de nomes e datas, neste período, advém da compreensão utilitarista da educação, que pressupunha o treinamento dos estudantes a partir de técnicas e métodos bem definidos a fim de alcançar os objetivos definidos pelos professores. A avaliação, portanto, era entendida como uma etapa de mensurar as metas pretendidas e a partir daí classificar os estudantes em *ranking*. O que demonstra a visão da educação como um modelo técnico a ser bem executado (CUPOLILLO, 2007), ou seja, uma abordagem tradicional de ensino (MIZUKAMI, 2001).

Ao avançarmos pelo século XX, destacamos outra reforma no ensino secundário e a retirada de História como disciplina, a Lei 5.692/1971, promulgada no período de maior enrijecimento da Ditadura Civil-militar (1964-1985) (ABUD, 2014). Uma das mudanças implementadas no segundo grau foi a obrigatoriedade de uma formação profissional ao fim dessa etapa da educação (CORSO e SOARES, 2014) (DOS SANTOS e GIL, 2020). Esta mudança, tornou o segundo grau, pela primeira vez como uma trajetória única, sem a divisão entre científico e profissionalizante, porém, como aponta Dos Santos e Gil (2020) isto foi alterado na década seguinte devido aos fracassos dessa proposta.

A partir da Lei 5.692/1971, o ensino de História é retirado do currículo enquanto disciplina no período ginásial, História e Geografia foram substituídas por Estudos Sociais, e tornou-se obrigatória a disciplina Educação Moral e Cívica nos dois graus de ensino. No chamado ensino secundário a disciplina continuou sendo oferecida, ofertada apenas durante um ano com conseqüentemente diminuição de carga horária, o que tornava a prática docente mais complexa, já que era necessário adequar o currículo vigente à formação das classes populares, que cada vez mais ocupavam as salas de aula nesse segmento de ensino:

No segundo grau, apesar de a História subsistir, a diminuição da carga didática comprometeu qualquer mudança significativa capaz de substituir um conteúdo erudito e enciclopédico por outro mais adequado à formação de uma geração proveniente de culturas e condições sociais múltiplas. Houve tentativas mediante formas de resistência de professores e até mesmo em espaços do poder institucionalizado, mas pouco se realizou, na prática, para efetivação de um ensino não mais voltado para a formação de elites, mas para um conjunto social amplo em luta por direitos de cidadania (BITTENCOURT, 2009, p. 84).

Com as mudanças implementadas a partir de 1971 e as mudanças impostas ao ensino de

História, foi reforçado para os docentes que a eles caberia uma ‘posição neutra’ diante dos acontecimentos e sua prática e metodologia deveria se ater apenas às técnicas de ensino. Esse período foi chamado por Dos Santos Schmidt (2012) como a “crise do código disciplinar da História”, no Brasil, onde houve em grande medida um esvaziamento das discussões a respeito do ensino-aprendizagem, período em que as técnicas de ensino se sobrepunham às teorias da aprendizagem.

Entretanto, mesmo não havendo deste modo, uma grande mudança no que se refere às perspectivas teórico-metodológicas no ensino de História e seus processos avaliativos, ao que se refere ao que está descrito na lei sobre o aproveitamento escolar encontramos a menção aos aspectos qualitativos:

Art. 14. A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração da assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento. (BRASIL, 1971).

Não encontramos na lei quais aspectos qualitativos deveriam ser abordados para a avaliação do aproveitamento escolar, mas, aqui há uma perspectiva de perceber a avaliação para além de resultados somativos. É possível que a lei tenha como referência uma abordagem comportamental de ensino, que pressupõe a avaliação como decorrente das situações de aprendizagem, onde os estudantes são avaliados a partir de comportamentos previamente desejados pelos docentes (MIZUKAMI, 2001).

Ainda que encontremos uma novidade a respeito das práticas avaliativas a partir da Lei 5.692/1971, como a menção aos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, podemos observar que não há a perspectiva da avaliação como diagnóstico, um processo pelo qual os estudantes possam encontrar meios satisfatórios para a sua aprendizagem (LUCKESI, 2011).

Um marco nas leis que regulamentam a educação no Brasil foi a Lei 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Foi a partir dessa lei que o ensino médio foi instituído em um período de três anos e visto como uma etapa formativa, não sendo definida mais como um preparatório para o acesso à universidade e nem como uma

formação de mão de obra profissional, “ele tem uma finalidade em si, embora seja requisito tanto do ensino superior quanto da educação profissional de nível técnico” (CURY, 2002, p. 182). Especialistas apontam a LDB de 1996 como uma das mais progressistas leis sobre a Educação no país (DOS SANTOS e GIL, 2020).

A LDB ao longo dos anos foi sendo alterada e/ou consolidada em alguns pontos, a partir de leis como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que explicita o entendimento dessa etapa de ensino:

No sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Essa orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico (BRASIL, 2011 p.12).

A perspectiva de formação humana integral apontada na LDB promove a reconstrução do código disciplinar da História (DOS SANTOS SCHMIDT, 2012). Esse processo ocorre junto a uma renovação nas correntes historiográficas que dominavam os estudos históricos desde meados da década de 1980, nomeadamente as contribuições da história social, de autores como Thompson e Ginzburg e da nova história, de autores como Le Goff e Pierre Nora, que se reverberaram nas salas de aula no país (BITTENCOURT, 2009).

O ensino de história, portanto, vai ganhando contornos diferentes, pelo menos no que se refere a legislação, com o intuito de formar sujeitos com pensamento crítico, capaz de perceber a realidade em sua volta, constituindo assim uma formação política. Desse modo, a partir da LDB, o ensino médio, visto como etapa formativa, deve contribuir aos adolescentes e jovens para a formação de identidades, de sujeitos autônomos e críticos na sociedade. O que podemos indicar como uma concepção sociocultural da aprendizagem. Mizukami (2001) descreve essa abordagem de ensino e defende que quanto ao conhecimento:

O homem se constrói e chega a ser sujeito na medida em que, integrado em seu contexto reflete sobre ele e com ele se compromete, tomando consciência de sua historicidade. O homem é desafiado constantemente pela realidade a cada um desses desafios deve responder de uma maneira original. (MIZUKAMI, 2001, p. 90)

Esta concepção de formação para sujeitos integrados ao seu contexto, críticos e

autônomos fica expresso também nos artigos que tratam da avaliação na Lei 9.394/1996:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

[...]

§1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

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

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

Ao delimitar as diretrizes para o ensino médio, a LDB especifica que a avaliação faz parte do processo de ensino e não pode ser praticada como apêndice das práticas de ensino. Igualmente a lei de 1971, não encontramos maiores detalhamentos na LDB a respeito de como realizar a avaliação. Entretanto, observamos que junto aos conteúdos e metodologias, a avaliação possui três objetivos gerais bem definidos, que perpassam a ciência e tecnologia, o domínio da linguagem e conhecimentos para a cidadania.

Uma novidade na referida lei é a menção a uma avaliação que estimule a iniciativa dos estudantes, sendo estes não mais vistos como indivíduos que reproduzem o que o professor e professora ‘transmitiram’. Para pensarmos o protagonismo dos estudantes no âmbito do ensino de História, sugerimos que os temas escolhidos devem abarcar realidades que se integrem a realidade socioeconômico e cultural dos alunos, desse modo, temas e práticas avaliativas precisam encontrar interferências no processo de aprendizagem para que possam fazer sentido àqueles que estão sendo avaliados, que seja formativa e democrática, como anuncia Paulo Freire:

A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com. (FREIRE, 1997, p. 131)

A concepção freiriana de avaliação possibilita uma função humanista/formativa da avaliação. Para isto, a relação professores e estudantes deve ser horizontal, com diálogo

permanente, um posicionamento que favoreça a formação de sujeitos autônomos e críticos. O diálogo é fundamento central nessa perspectiva, onde o conhecimento e o ato de conhecer são colocados em evidência e os sujeitos envolvidos podem estabelecer métodos para o crescimento de todos (CUPOLILLO, 2007).

Entretanto, podemos afirmar que as conquistas do ensino médio enquanto etapa formativa independente e a reconquista da História como disciplina, se encontram novamente em crise a partir da Lei 13.415/2017, conhecida como Novo Ensino Médio, pois, estimula uma visão utilitarista do conhecimento e propõe uma ideia de liberdade de escolha curricular (os chamados itinerários formativos) que não condiz com a realidade da educação básica no Brasil (DOS SANTOS e GIL, 2020, p 52.).

As disciplinas no chamado Novo Ensino Médio passam a ser organizadas em áreas do conhecimento, isto é, a carga didática será reorganizada para contemplar os chamados itinerários formativos e, portanto, com redução da carga horária da disciplina de história. A matriz definida pelo estado da Bahia define 01 hora/aula para História na 01ª e 02ª série do ensino médio, o que significa uma redução de 50% na carga didática no ensino de História nestas séries (BAHIA, 2020). A Reforma do Ensino Médio de 2017, no contexto sociopolítico do Brasil, a velocidade com que foi aprovada e o retorno a práticas anteriores à LDB de 1996, “causou preocupações ao futuro desse nível de ensino” (DOS SANTOS e GIL, 2020. p. 52). Quanto a avaliação, a Lei 13.415/2017 atualiza o texto no artigo 35A:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line (BRASIL, 2017).

A prática de avaliação da aprendizagem enquanto classificação não aparece no texto, passando a ser entendida, pelo menos na letra da lei, como uma prática integrada ao ensino, que possibilite o acompanhamento dos estudantes e se situe dentro da concepção de uma avaliação para o auxílio do educando em sua formação. Analisando as perspectivas de avaliação anteriormente descritas, a partir das reformas do Ensino Médio, o Novo Ensino Médio de 2017 é o que exemplifica de maneira mais evidente o caráter processual e formativo da avaliação, sendo “um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão” (LUCKESI, 2011, p. 207).

Ao longo de quase um século, percebemos constantes transformações nas práticas avaliativas, no ensino médio no Brasil e no ensino de História. Não há atualmente estabilidade em nenhuma dessas esferas, se por um lado, a implantação integral do novo ensino médio foi adiada na Bahia por causa da Pandemia do Covid-19, a redução da carga didática do Ensino de História no Ensino Médio já foi definida.

Nesta pesquisa, o nosso interesse foi analisar as narrativas dos estudantes, discutindo o que dizem a respeito da aprendizagem em história e as práticas avaliativas no ensino médio e perceber diante dos relatos, o que ainda permanece, quais rupturas são sentidas pelos alunos e alunas e continuidades, no seu processo escolar de aprendizagem no ensino de história. Destacamos que todas as entrevistas realizadas para esta pesquisa, foram com estudantes no currículo anterior a implantação do Novo Ensino Médio na Bahia, que aconteceu de forma integral a partir do ano letivo 2022.

O acesso às revelações dos sujeitos, ou seja, aos achados do estudo ocorreu por meio de entrevistas narrativas, aspecto metodológico a ser discutido mais detalhadamente no próximo capítulo. As **entrevistas narrativas** possibilitaram traçar comparações e contextualizações acerca dos sentidos produzidos pelos jovens e sua relação com as práticas avaliativas e a aprendizagem histórica.

Desse modo, a importância da presente investigação pôde revelar as concepções dos estudantes sobre como aprendem e como narram as práticas avaliativas por eles vivenciadas. Essas experiências e concepções narradas pelos estudantes constituíram o percurso para discussão dos achados da pesquisa, apoiados em referências sobre ensino de História e avaliação como eixo e centralidade deste estudo. As interlocuções com as narrativas compartilhadas nas entrevistas durante a pesquisa possibilitaram ampliar a investigação de novas abordagens e modos de fazer e viver as práticas avaliativas nas aulas de História no ensino médio.

3. AS PRÁTICAS AVALIATIVAS E A APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO ENSINO MÉDIO: AS NARRATIVAS DOS ESTUDANTES

3.1 Atributos gerais dos estudantes da Chapada Diamantina

Os adolescentes não são indivíduos neutros, carregam consigo trajetórias e pertencem a condições históricas próprias, como vimos, o ensino médio, o ensino de história e as práticas avaliativas transformaram-se ao longo dos séculos XX e XXI, do mesmo modo é importante compreender:

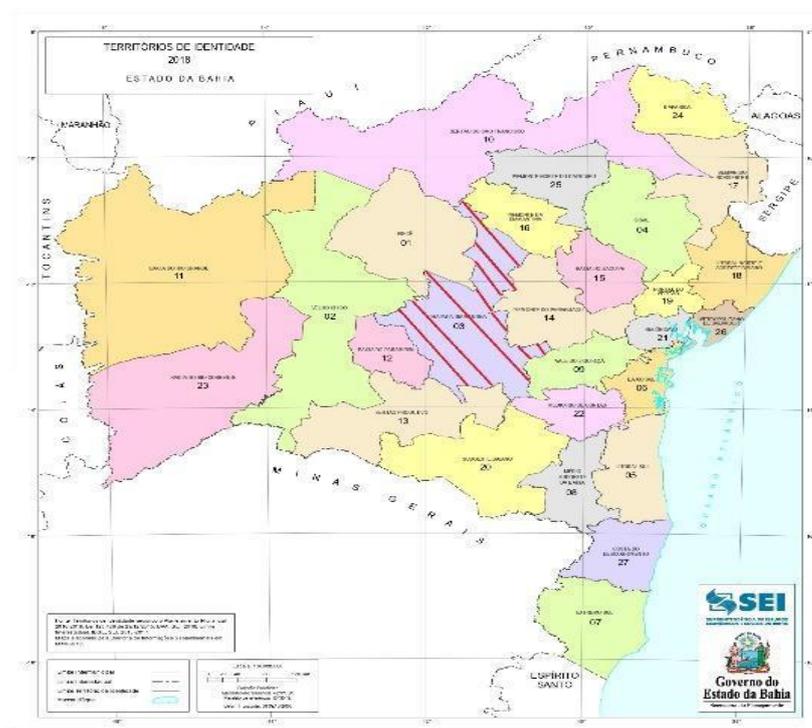
A ideia de aluno como uma invenção histórica e, assim, procurar ver as crianças e jovens como construções históricas, sociais e culturais, entendendo as suas aprendizagens históricas também a partir das condições históricas e objetivas em que eles constroem a si mesmos e, portanto, da cidadania (DOS SANTOS SCHMIDT, 2014. p. 43)

Os estudantes, têm, portanto, suas singularidades, a percepção de história e os significados atribuídos aos conceitos históricos por eles, são relacionados com o lugar ao qual eles residem. A Bahia possui 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTEs), esta pesquisa foi realizada com estudantes do ensino médio, oriundos da rede estadual de ensino da Bahia, com idades entre 15 e 18 anos, em duas escolas localizadas no NTE 03, isto é, no Território de Identidade da Chapada Diamantina na Bahia

Os colégios foram Centro Educacional Manoel Teixeira Leite e Colégio Estadual Professora Maria Menezes Ribeiro, ambas do município de Iraquara-BA, contudo, enquanto a primeira localiza-se na sede municipal, a segunda está situada no distrito de Iraporanga e atende também estudantes do município de Lençóis-BA, moradores da região rural conhecida como “Serra”.

Considera-se Território de Identidade o agrupamento identitário municipal formado de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, e reconhecido pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertence, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial (BAHIA, 2010).

A figura a seguir situa o Território de Identidade no mapa do estado da Bahia e especificamente a divisão política do Território da Chapada Diamantina:



Fonte: BAHIA, 2015.

Segundo dados do Censo Escolar de 2019, o estado baiano teve 544.868 matrículas no Ensino Médio, sendo 87,3% na rede estadual (INEP, 2020), foco da pesquisa. Em específico, acessamos as narrativas de estudantes residentes em Iraquara e Lençóis no Território de Identidade da Chapada Diamantina:

O Território de Identidade Chapada Diamantina localiza-se majoritariamente no Centro Sul Baiano, [...] correspondendo a quase 5,7% do território estadual. É composto administrativamente pelos municípios de Abaíra, Andaraí, Barra da Estiva, Boninal, Bonito, Ibicoara, Ibitiara, Iramaia, Iraquara, Itaetê, Jussiapé, Lençóis, Marcionílio Souza, Morro do Chapéu, Mucugê, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de Contas, Seabra, Souto Soares, Utinga e Wagner (BAHIA, 2015).

Ao analisarmos dois municípios neste Território de Identidade, a taxa de frequência de estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos, o que corresponde à idade regular para o ensino médio, foi de 81%, para o município de Iraquara e 80,8%, para o município de Lençóis (IBGE, 2010), outro dado importante é a distorção idade-série, que é acima de 40% em todas as três séries do ensino médio nesta região da Bahia, com maior impacto na 01ª série com 49,3% (INEP, 2020).

Estes dados demonstram que há uma considerável evasão escolar nessa faixa etária regular para o ensino médio, há variadas indagações que podem ser levantadas de acordo o contexto socioeconômico dos estudantes destes municípios, tensionando a relação dos jovens e a escola, a partir de suas perspectivas a respeito da aprendizagem e avaliação no Ensino de História.

Podemos encontrar no contexto histórico em que foi formado o Território de Identidade da Chapada Diamantina, pistas para entender os aspectos relacionados aos dados escolares. O *locus* no qual esses estudantes residem se caracteriza por um povoamento colonizador que remonta ao século XVIII, a partir da expansão da criação de gado, durante o século XIX se tornou uma das regiões mais dinâmicas da província da Bahia e do próprio Brasil, devido a extração de diamantes, o que possibilitou um efervescente comércio e uma rede de abastecimento que a ligou , situada no centro da Bahia, até a capital Salvador, no litoral e a outros países. De acordo com o processo histórico-social, a mão de obra escrava foi utilizada de forma intensa em todos os setores, sobretudo na mineração, o que aumentou a população negra na região. (MARTINS, 2013).

Entender quem são esses adolescentes e suas singularidades é importante, tendo em vista que podemos definir adolescência como a etapa em que o indivíduo transita da infância para a vida adulta e é marcado por diversas mudanças físicas e psicológicas e o interesse em se adequar a sociedade, estabelecendo uma noção de pertencimento (EISENSTEIN, 2005).

3.2 As entrevistas narrativas como práticas metodológicas

A escolha da pesquisa narrativa para abordar os aspectos da avaliação no ensino de História, já discutido no capítulo anterior, se justificou por várias razões, as quais podemos destacar a revisão de literatura realizada acerca da necessidade de ampliar a pesquisa em ensino de história e suas interfaces com processos avaliativos no âmbito do ensino-aprendizagem (MARTINS e ANDRADE, 2021). Desse modo, a realização da pesquisa narrativa proporciona indagar, a partir da escuta das vozes de crianças e jovens, as múltiplas nuances e complexidades comuns a vida humana (DA CONCEIÇÃO PASSEGI e DA COSTA, 2020), evidenciados nos achados realizados junto a estudantes do nível médio do qual se ocupa esse estudo.

Este capítulo, portanto, versa sobre o percurso da pesquisa, isto é, desde os primeiros

caminhos trilhados, elaboração dos objetivos até a escolha da abordagem e dos procedimentos metodológicos. A pergunta que me guiou nesse estudo foi: *como as práticas avaliativas são narradas pelos/as estudantes no contexto da aprendizagem histórica no Ensino?* E a partir daí percorri as veredas metodológicas e epistemológicas a fim de compreender e me apropriar do objeto, partindo dos seguintes objetivos:

a) Realizar uma curadoria digital de práticas de Ensino de História no ensino médio onde a avaliação se apresente como estruturante no planejamento, atuando como dispositivo formativo;

b) Identificar e compreender as narrativas dos estudantes da zona rural de Lençóis e Iraquara/BA sobre práticas avaliativas no Ensino de História;

c) Analisar os sentidos que os estudantes dão às práticas avaliativas no Ensino de História no Ensino Médio;

d) Cartografar as aprendizagens históricas dos estudantes em contextos avaliativos;

e) Elaborar uma curadoria de práticas avaliativas no ensino de História que oportunizem a aprendizagem histórica de forma democrática e autônoma no Ensino Médio.

O alcance desses levantamentos ocorreu com base em aportes teórico-metodológicos da abordagem (auto)biográfica de pesquisa e correspondências com as discussões acerca do ensino de história e a avaliação. As entrevistas, portanto, aconteceram junto aos estudantes de duas escolas estaduais de nível médio no município de Iraquara-BA, na região da Chapada Diamantina. O desejo em conhecer as narrativas destes estudantes, parte dos meus anseios como pesquisador em investigar seus modos de ser e agir, as suas experiências com o ensino de história e as práticas avaliativas. As entrevistas narrativas propiciaram a escuta das percepções individuais sobre a experiência formativa e colaboraram para uma concepção coletiva do grupo sobre dada relação (EUGENIO e TRINDADE, 2017, p. 122), tendo em vista que no processo de narração, os sujeitos podem explanar suas histórias de maneira espontânea, utilizando sua própria linguagem, conhecimento de mundo e suas múltiplas afetações (JOVCHELOVICH e BAUER, 2002, p. 95).

A partir da escolha dos subsídios do campo foi possível identificar e compreender as narrativas dos estudantes de nível médio da Chapada Diamantina sobre o ensino de história, as aprendizagens e suas experiências com práticas avaliativas. Essas narrativas tornam públicas suas visões de mundo e seus contributos para o conhecimento científico (DA CONCEIÇÃO

PASSEGI e DA COSTA, 2020), e é possível, pelas experiências partilhadas, traçar comparações e contextualizações acerca dos sentidos produzidos pelos participantes da pesquisa.

No desenvolvimento da pesquisa, as falas dos entrevistados permitiram vislumbrar aspectos relacionais entre eles, enquanto estudantes, e o ensino de história no contexto da educação regular. É importante destacar que essa pesquisa foi realizada no contexto Pandemia do Covid-19 que assola os países, desde março de 2020 (em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou o estado de contaminação à pandemia de Covid – 19, doença causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2), afetando assim o contexto socioemocional dos participantes da pesquisa. Acrescido a isso, a Bahia no ano de 2020 não apresentou nenhum plano para o ensino remoto, deste modo, não houve no ano de 2020, assistência estudantil educacional (BARBERIA; CANTARELLI; SCHMALZ, 2021), cerca de 844 mil estudantes na Bahia ficaram em contexto de exclusão escolar (UNICEF, 2021). O retorno às atividades estudantis regulares ocorreu em março de 2021 de forma remota (SEC -BA, 2021), em agosto do mesmo ano, a secretaria de educação implementou a fase híbrida (SEC – BA, 2021), com o retorno presencial em rodízios, em outubro de 2021 houve a determinação das aulas 100% presenciais (SEC – BA, 2021).

Desse modo, as narrativas estão inseridas num contexto, onde narrar sobre as aprendizagens históricas e experiências avaliativas é tomado na perspectiva da emergência de “dizer” aquilo que foi vivido, de contar aos “outros” para que não fique no silêncio, consistindo em uma elaboração da memória de si que tem como aspecto a autenticidade de seus autores. O uso de fontes orais permite ao historiador apreender a linguagem contida nos relatos, na busca pelo porquê as coisas estarem representadas desta ou daquela maneira.

Neste contexto, o estudo se fundamentou na entrevista narrativa como dispositivo de coleta e de construção de dados. O potencial da entrevista é reconhecer e validar as narrações dos sujeitos como acontecimentos válidos e suficientes para serem teorizados pelos próprios sujeitos das narrativas (EUGENIO e TRINDADE, 2017), é poder ir além do esquema semiestruturado de pergunta-resposta, pois, tem como foco o que contam os entrevistados a partir de perguntas autogeradoras (JOVCHELOVICH e BAUER, 2002, p. 95), isto é, a entrevista parte de perguntas como “conte-me sua experiência”, “o que você se lembra a respeito”, que encorajam os informantes a falarem livremente (EUGENIO e TRINDADE,

2017).

O estudo a partir das entrevistas narrativas permitiu encontrar indícios relacionais entre aprendizagem de história, a sala de aula e as experiências em contextos avaliativos. As vozes dos estudantes possibilitaram analisar como recordam das aulas de história, entendendo que a memória é um fenômeno construído, decorrente de elementos de identidade que podem estabelecer continuidade e coerência na imagem de si em referência a outros sujeitos (POLLAK, 1992).

É importante evidenciar que as experiências dos sujeitos são construções que emergem de contextos socioculturais e emocionais, estabelecidas por trocas e significações no contato com novos saberes (ALMEIDA, 2016). Sendo assim, as aprendizagens podem ser vistas como uma reação, uma tentativa de reorganização e reintegração em resposta a uma desintegração (BIESTA, 2021). Ao contar sua história “o sujeito é convidado, como um artesão, a rever trajetórias, percepções e sentidos que a dinâmica pendular: afastamento / aproximação sobre memórias e realidades” (ALMEIDA, 2016).

A partir das vozes dos estudantes foi possível estabelecer unidades de sentido, a saber, a aprendizagem de história, a sala de aula como espaço de aprendizagem e a experiência avaliativa em relação aos dois primeiros. São estes elementos que se constituíram como base para as análises das narrativas, uma vez que os relatos possibilitaram “entrar” no dia a dia, perceber as experiências, apreender informações que são detalhadas pelos seus autores sobre o que viram, narrando seus pensamentos e analisando sob sua ótica os significados possíveis das práticas de ensino que vivenciaram, as aprendizagens históricas e as situações avaliativas.

3.3 O perfil dos colaboradores da pesquisa

Tomando por base o objetivo geral de pesquisa, que consiste em: realizar uma curadoria digital de práticas de Ensino de História no ensino médio onde a avaliação se apresente como estruturante no planejamento, atuando como dispositivo formativo; partimos dos relatos de estudantes de ensino médio da rede estadual da Bahia, nomeadamente, de duas escolas estaduais localizadas no município de Iraquara, como já mencionado, na região da Chapada Diamantina.

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) CAEE: 50562221.2.0000.0057. Como vem sendo tratado neste texto,

participaram estudantes das seguintes escolas: Centro Educacional Manoel Teixeira Leite (CEMTL), localizado na sede do município de Iraquara/BA e do Colégio Estadual Professora Maria Menezes Ribeiro (CEPMMR), situado no distrito de Iraporanga do mesmo município. Com idades a partir dos 15 anos, de ambos os sexos.

Apresentando o perfil dos colaboradores da pesquisa, no colégio situado em Iraporanga, em que sou docente, as entrevistas foram realizadas com meus alunos pela coordenadora pedagógica da unidade escolar. Contudo, no CEMTL, para aproximação com os estudantes e posterior entrevista, foram realizadas visitas à escola, a fim de que conhecessem os objetivos da pesquisa, explicando a importância da participação em uma pesquisa acadêmico-científica e os seus possíveis reflexos para o ensino-aprendizagem de História no nível médio.

A partir das primeiras visitas, contatos via aplicativos de mensagens foram realizados por parte de alguns estudantes que demonstraram interesse na participação da pesquisa. Ao fim, nove participantes do gênero feminino e um do gênero masculino concordaram em ser colaboradoras e colaborador a partir da vivência das entrevistas narrativas: cinco estudantes do CEMTL: duas estudantes do turno vespertino e três estudantes do turno noturno; cinco estudantes do CEPMMR, dois estudantes do turno vespertino e três estudantes do turno noturno. Destes sete estudantes, três moram na zona rural do Município de Lençóis/BA, duas estudantes moram na sede do município de Iraquara/BA e dois na zona rural deste mesmo município.

Os colaboradores da pesquisa autorizaram a divulgação do conteúdo de suas narrativas, entretanto, foram escolhidos pseudônimos, a fim de que os estudantes se sentissem mais à vontade para comentários acerca das aulas de história, observações quanto a ações pedagógicas, tendo em vista que ainda existem vínculos formais e afetivos com a vida escolar.

3.4 Pontuando os sentidos a partir das narrativas das colaboradoras e do colaborador da pesquisa

Antes de partirmos para as narrativas dos estudantes sobre as práticas avaliativas e a aprendizagem histórica, destacamos que **“pontuar”**, indicado no subtítulo acima é uma ambiguidade proposital, considerando que pontuar pode ser uma forma de atribuir valor, costurar significados e estabelecer análises, o que nos interessa neste estudo.

A atividade de avaliação é algo do dia a dia em sala de aula, os professores e professoras,

em qualquer nível, submeterá seus alunos e alunas a práticas avaliativas. A avaliação pode assumir significados distintos entre docentes e estudantes, mas, uma pergunta costuma ser recorrente entre estes últimos: “*Vale ponto, professor (a)?*”

As relações e interconexões, do que dizem os estudantes sobre a aprendizagem histórica possibilitam perceber a ressignificação do presente enquanto leitura e um passado que se atualiza enquanto memória. O objetivo é perceber a aprendizagem histórica tendo as práticas avaliativas como ponto de partida, saber o que se passa entre as práticas de ensino e as narrativas dos estudantes sobre as práticas avaliativas. Portanto, as narrativas podem ser entendidas como um processo autobiográfico, pois, a memória atua como uma manifestação híbrida, um elo entre o presente e o passado. Assim, “do que se pode considerar atos biográficos, os indivíduos e os grupos evidenciam a relevância de dotar o mundo que os rodeia de significados especiais, relacionados com suas próprias vidas, que de forma alguma precisam ter qualquer característica excepcional para serem dignas de ser lembradas” (GOMES, 2004. p. 11).

Ao narrar as memórias sobre práticas avaliativas no Ensino de História, os estudantes reverberam de que forma há a operacionalização dos conceitos e a constituição do pensamento histórico. Ao contar suas histórias, os discentes organizam as temporalidades: passado, presente e futuro. A partir das narrativas são mobilizadas operações como a memória, continuidade e intencionalidade, ou seja, elementos próprios da aprendizagem histórica (SCHIMIDT, 2017).

Nesta pesquisa, as entrevistas narrativas foram realizadas individualmente, após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido por seus responsáveis e do termo de assentimento livre e esclarecido (Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde). Foram realizados 04 (quatro) encontros, desde o primeiro contato até a entrevista, entre meados de outubro e final do mês de dezembro de 2021 e 01 (um) encontro no mês de fevereiro de 2022. Cada entrevista durou cerca de 15 (quinze) minutos e foi realizada sempre na escola onde o participante estuda. Os dias, locais e horários destinados à gravação das entrevistas foram previamente agendados e acordados com os estudantes.

Vale destacar que a entrevista narrativa se desenvolve a partir de quatro etapas, a fim de que o entrevistador possa se orientar para que possa florescer uma narração com tópicos de interesse para a pesquisa e do mesmo modo manter a motivação do entrevistado em contar sua história. As etapas se constituem em: a) preparação; b) iniciação; c) narração central; d) fase de perguntas; e) fala conclusiva (JOVCHELOVICH e BAUER, 2002, p. 96):

a) *preparação*: A fase de iniciação partiu de um levantamento bibliográfico, bem como, das experiências do pesquisador como docente sobre: ensino de história, ensino e aprendizagem e práticas avaliativas. Este processo foi acrescido das discussões realizadas nas disciplinas do ProfHistória e nas reuniões de orientação de pesquisa, além dos percursos bibliográficos, foram propostos os caminhos de contato com os prováveis colaboradores que seriam entrevistados no processo da pesquisa. Nestes encontros de orientação, delineamos ainda os objetivos da pesquisa, o roteiro de tópicos mobilizadores das narrativas entre os colaboradores e que as entrevistas com meus alunos, especificamente os alunos do Colégio Estadual Professora Maria Menezes Ribeiro, deveriam ser realizadas por uma terceira pessoa, que estivesse a par dos objetivos da pesquisa, neste caso optou-se pela coordenadora pedagógica da escola.

Depois das primeiras visitas nas escolas, foi marcada uma agenda para a realização das entrevistas, considerando o horário de aula e a disponibilidade de cada colaborador(a). Diante o contexto da Pandemia do Covid-19, foram tomadas as devidas precauções de biossegurança, isto é, o uso obrigatório de máscara, a higienização de mãos e objetos com álcool em gel 70% e um distanciamento mínimo de 1,5 m para as atividades, conforme as leis vigentes.

Importante ressaltar que à medida que foram iniciadas as entrevistas no ambiente escolar, mais estudantes se mostraram interessados em colaborar, e assim, foram mantidas conversas sobre a pesquisa. O grupo de colaboradores do estudo foi definido em **sete estudantes do nível médio da rede estadual de ensino do Estado da Bahia**. Após essa definição, foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido, a ser assinado pelos responsáveis, no caso dos alunos menores de idade e do termo de assentimento livre e esclarecido para todos (as).

b) *iniciação*: Nesta etapa, com os termos assinados, foi organizado o ambiente para a entrevista, uma sala preparada com antecedência em diálogo com a unidade escolar. Foram explicados os cuidados éticos com as gravações, tanto para com a gestão escolar quanto para os colaboradores (as) da pesquisa, salientando os objetivos da atividade e sobre a importância das contribuições para o desenvolvimento da pesquisa. Após esse momento, iniciou-se a gravação e o processo de entrevista com o(a) colaborador(a). Para a entrevista utilizou-se o seguinte tópico norteador: “*conte sobre sua experiência durante as aulas de história durante o nível médio*”.

c) *narração central*: Nesse momento, toda atenção foi dada a fala do(a) colaborador (a), quando revelou suas narrativas, experiências e situações nas aulas de história. Em alguns

momentos, novos tópicos foram desencadeados a partir das falas dos colaboradores. Exemplo: depois que estudante externalizou que não estuda para uma avaliação de história, houve a pergunta feita pelo pesquisador: “- por que isso acontece?”; “-como essas atividades interferem em sua aprendizagem?”, “- como é sua experiência?”. Essas indagações foram feitas com o intuito de nortear os relatos dos colaboradores para o objetivo deste estudo, e conseguir adquirir de maneira fluída e sensível mais informações a respeito das situações apresentadas por eles(as).

d) *fase de perguntas*: Esta fase constituiu no retorno a determinados pontos da narração central, a fim de possibilitar continuidade de falas, buscando reflexões sobre o tema e recuperar detalhes em trechos inconclusos. Recorreu-se a perguntas adicionais a fim de dar continuidade aos trechos inconclusos. Exemplo: “- por que você não acha ela [história] necessária?”; “- o que seria uma aula boa?”; “- o que gostaria de mudar?”. Essas perguntas foram importantes, pois, algumas falas deixaram pistas, exigindo novas perguntas a fim de se completar o percurso discursivo. Junto a gravação, comentários informais e situações antes/após as gravações foram anotadas em um diário de campo, para que as informações não se percam (JOVCHELOVICH e BAUER, 2002).

e) *fala conclusiva*: Momento em que se buscou ampliar os tópicos sugeridos, saber como se sentiram diante a entrevista e o último tópico mobilizador, que os estudantes pudessem contar “-como eles(as) imaginam a aulas dos sonhos na disciplina de história?”. A seguir, concluía-se a entrevista, agradecendo a participação e encerrando a gravação.

O desenvolvimento das etapas da entrevista narrativa me permitiu debruçar sobre o que dizem os estudantes a respeito das aprendizagens históricas e de que forma as práticas avaliativas atuam nesse processo. Como pesquisador, é preciso ter em mente que se está diante de versões de história, de enredos produzidos a partir da memória, como descrito por Jovchelovich e Bauer:

A narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção de sentido do enredo. É o enredo que dá coerência e sentido a narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história (JOVCHELOVICH e BAUER, 2002, p. 92)

Assim, as entrevistas não lançam luz sobre os fatos, mas permite aos pesquisadores (a) historiadores(as) rastrear trajetórias inconscientes das lembranças, perceber que o passado é reconstituído de acordo as instâncias do presente e, os significados das experiências (FERREIRA, 2002). Com as entrevistas foi possível cartografar as possíveis aprendizagens a partir dos contextos avaliativos, entendendo aqui cartografar como, buscar conhecer o que dizem os estudantes de nível médio sobre as práticas avaliativas, suas experiências e aprendizagens que decorrem do momento cotidiano em sala de aula.

Importante destacar que, ao vivenciar as entrevistas, surgiram momentos de reflexividade quanto a prática docente, pois, ao passo que os colaboradores contavam sobre suas experiências nas aulas de história e sobre os contextos avaliativos, enquanto professor, puder ir percebendo as expectativas, os anseios, as dúvidas que iam emergindo nas falas, expressões faciais, nos gestos. Sobre a entrevista narrativa, Almeida (p. 88, 2016) afirma: “admite relações (des)contínuas de construção do conhecimento, pois, opera com a qualidade das relações, com suas simultaneidades, permanências e contradições inerentes às evocações discursivas de seus participantes”

As entrevistas narrativas propiciaram a escuta das percepções individuais sobre a experiência formativa e colaboram para uma concepção coletiva do grupo sobre dada relação (EUGENIO e TRINDADE, 2017, p. 122), tendo em vista que no processo de narração, os sujeitos puderam explicar suas histórias de maneira espontânea, utilizando sua própria linguagem, conhecimento de mundo e suas múltiplas afetações (JOVCHELOVICH e BAUER, 2002, p. 95).

Ao reconhecer e validar as narrações dos sujeitos como acontecimentos válidos buscamos teorizar a partir das narrativas engendradas pelos próprios sujeitos. A partir do que se conta, o pesquisador se atém não somente à cronologia encadeada pelo entrevistado, mas pode analisar funções e sentidos que são apresentados (JOVCHELOVICH e BAUER, 2002, p. 92).

Destarte, tendo as narrativas dos estudantes como mote central desse estudo, a seguir relaciono os achados nesta pesquisa, os indícios acerca das aprendizagens no ensino de história e os contextos avaliativos, considerando suas experiências, ao dizerem aquilo que foi vivido. A partir das descontinuidades, simultaneidades e permanências, próprias da memória e da história, pretende-se analisar os sentidos que os estudantes dão às práticas avaliativas no Ensino de

História no Nível Médio.

3.5 Memórias de experiências nas avaliações no ensino de história

Nesta seção, o desafio é estabelecer aproximações entre os textos teóricos e as vozes dos estudantes entrevistados, a partir de suas falas sobre as experiências no ensino médio nas aulas de história e como veem as práticas avaliativas em seu cotidiano, objetivo central de estudo.

O historiador, tem por ofício ser um contador de histórias, porém, para isso é necessário um método, o que distinguirá das memórias dispersas entre os sujeitos, portanto, a função do historiador é delimitar, selecionar em um determinado tempo histórico aquilo que será registrado, interpretado (BLOCH, 2001). A tentativa aqui será de contar as histórias dos estudantes em seus percursos de aprendizagem e práticas avaliativas no ensino de história, a partir do que disseram nas entrevistas realizadas.

A participação dos estudantes na pesquisa proporcionou, à medida que iam narrando suas experiências, o resgate das lembranças sobre as aulas de histórias fossem (re)organizados, (re)elaborados, tecendo sentidos diferentes do momento em que ocorreram. Por vezes, o silêncio diante de algumas perguntas demonstrou a dificuldade de compreensão entre o que foi vivido e o resgate colocado pela entrevista, outras vezes, emoções, desconfortos e contradições emergiram.

3.5.1. A aprendizagem histórica

A centralidade dos sujeitos, sua subjetivação, construção de si e de suas identidades na entrevista narrativa é parte fundamental do método (auto)biográfico (LIMA, 2018). Importante destacar que a memória não é meramente subjetiva, ela inscreve-se em contexto histórico-cultural (SOUZA, 2007) e ao (re)escrever as histórias narradas pelos estudantes, as interpretamos no contexto de sua historicidade, na operação historiográfica de entender como o passado é retomado, transformado, e por conseguinte, altera também o presente vivido (GAGNEBIN, 1994).

Quando os estudantes narram suas experiências no cotidiano das aulas de história,

tornam-se visíveis também as polifonias interculturais nas quais estão imersos, as tensões entre o individual e o coletivo que decorrem de suas experiências singulares (ALMEIDA, 2016). A partir das entrevistas podemos, portanto, estabelecer algumas unidades de sentido tais como: aprendizagem no ensino de história, o cotidiano em sala de aula, a experiência com as avaliações, a mediação por tecnologias digitais. Desse modo, ao conversar sobre o que se aprendeu com as aulas de história, a colaboradora P. conta-nos sua primeira lembrança:

[...] Que, assim, nas aulas de história, porque falava sobre democracia, né, que não tinha, e que começou a ter, só que aí eu percebi que ainda não tem tanta democracia como demonstra, faz parecer nas propagandas. Depois que eu completei a idade de votar, foi que eu vi que a coisa é diferente (P).

Essa lembrança nos permite vislumbrar indícios dos processos de ensino aprendizagem em história, que coloca o sujeito em posição de análise do tempo vivido tendo como referencial o que foi apreendido nas aulas de história: [...] “porque falava sobre democracia, né, que não tinha, e que começou a ter, só que aí eu percebi que ainda não tem tanta democracia como demonstra, faz parecer nas propagandas” (P.).

Nesse sentido, encontramos também a aprendizagem em história em diálogo com o espaço que o estudante circula, quando indagada sobre em qual momento já foi percebido que se aprendeu história, a estudante J. explicita:

“quando o assunto ali, vira uma atualidade nossa, igual como foi o tema de, da independência da Bahia, que teve Maria Felipa, que eu já conhecia Itaparica, e já foi uma coisa que eu já sabia, né, acredito que, quando eu falo assim, estudei história, é isso.” (J.)

A fala da estudante evidencia a relação existente entre o cotidiano e a atribuição de significado. O tema da independência da Bahia e as histórias em torno de Maria Felipa parecem ter sido aprendidas pela estudante, diante do fato de que ela já conhecia Itaparica. Neste ponto, percebemos o conhecimento escolar em História, imbricado entre as experiências que são descritas na fala da estudante e o papel docente, que através do Ensino de História colabora para a compreensão da diversidade das experiências humanas no tempo e no espaço (GABRIEL e MONTEIRO, 2014).

Entretanto, essa percepção do que se aprende nas aulas de história, onde o sujeito

percebe o passado a partir de lacunas do tempo presente e busca explicá-lo (CERTEAU, 2011) não foi encontrada em todas entrevistas. Encontramos estudantes que ao narrar o que se aprendeu com as aulas de história, revelaram uma desconexão com o tempo presente:

[...] “parece que nunca, tipo assim, na vida real, assim, na vida real não, na vida fora da escola, parece que nunca tem nada sobre história e fatos históricos, nem nada. Igual tipo, a matemática, o português, né, que tipo pra aprender escrever e tal, essas coisas. mas, já história, não né”. (S.).

Nessa perspectiva, observamos pelo que diz a colaboradora S., o afastamento do que se aprende em sala de aula e o que ela percebe como história fora da escola: “na vida fora da escola, parece que nunca tem nada sobre história e fatos históricos, nem nada” (S.). O aprendizado que se vê dissociado de sua realidade possivelmente foi fundamentado na concepção de que aprender história é saber os fatos, como ocorreram, sem estabelecer correlação com o presente, comprometendo a compreensão de processos históricos.

Quando percebemos as distintas diferenciações no que significa aprender história, podemos perguntar, qual motivo para as diferentes concepções? Dentre as possíveis respostas que vão além da sala de aula, podemos compreender que circula entre os adolescentes-jovens a cultura histórica onde o presente é imperativo, o que pode ocasionar não vislumbrar o passado como elo entre a experiência presente e o futuro (ANDRADE, 2018).

No momento que a colaboradora S. narra que fora da escola não encontra nada de história, leva-nos a questionar o ensino de história, pois, o que ela estuda e identifica como fato histórico não dialoga com sua própria realidade. Como já citado, o currículo para o ensino de história é baseado no modelo quadripartite (que divide a história em Antiga, Medieval, Moderna, Contemporânea), periodização surgida a partir das sociedades do Ocidente europeu e disseminada como universal no século XIX (GONÇALVES, 2019). Este modelo, toma os fatos ocorridos no Ocidente Europeu para se “contar” a história, privilegia ainda os acontecimentos históricos como ponto de partida para o ensino de história.

O adolescente-jovem percebe um distanciamento do que se estuda/aprende na escola nas aulas de história, pois, o presente é seu ponto de orientação, enquanto, por muitas vezes o ensino de história reside no conhecer os fatos históricos, acontecendo assim uma falta de sentido para estes estudantes. Além da desconexão com o presente, existe também o questionamento sobre a utilidade deste conhecimento entre eles.

A história, como ciência, possibilita entender e compreender a realidade em que se vive, e, a partir daí, os sujeitos sociais podem discutir, problematizar, relacionar dialeticamente as situações sociais. Quando perguntada sobre a experiência de estudar história, a aluna T. afirma:

Eu acho muito de mais a gente saber, assim, os acontecimentos do passado, e, por em prática, nos dias e tal. Só que assim a gente fica mais ligada ao passado, né, não deixar repetir coisas do passado agora né (T.).

E ao ser questionada sobre o que significa “repetir coisas do passado”, ela continua: “tipo, os atos que aconteceu, vamos supor, a guerra ou qualquer outra coisa que aconteceu, acho que a gente estudando, né, a gente pode prevenir muita coisa, é ... agora, no momento presente. (T.)”. Percebe-se, aqui uma das dimensões do conhecimento histórico, a problematização do tempo presente, quer seja no aspecto mais geral (a sociedade) quer seja no aspecto individual (o sujeito), a fim de pensar de forma dialética sobre as experiências de outras gerações.

O ensino de história, neste contexto, deve operacionalizar o conhecimento histórico entre os educandos de modo que os adolescentes-jovens se insiram com criticidade cada vez mais na realidade em que vivem, percebam a elaboração dos discursos que mantém a sociedade, por meio do uso de conceitos, linguagem e fontes.

Ainda no âmbito da pergunta a respeito do significado do estudo da história no ensino médio, a estudante B. narra como o estudo de história foi apreendido por ela.

– E pra você, em que momento da sua vida, fez sentido as aulas de história fora da escola?

Eu acho que o que mais falou foi quando falou mais das pessoas negras.

– Por que você acha que fez sentido esse conteúdo pra você?
Porque (risos), deu um branco agora.

– O que ele tratou nas aulas que você achou assim que você pôde levar para sua vida após as aulas?

Eu achei interessante sobre as cultura dos negros, dos povos africanos e também achei ruim na parte da discriminação, preconceito.

– Que... você viu presente na sua vida fora da escola? Esse preconceito, esse racismo?

Sim, que eu já vejo pessoas sofrendo preconceito. Eu também já sofri preconceito, quando era mais nova. Aí essas coisas fez sentido, sabe, quando tava estudando, aí dava pra lembrar, das coisas que passei.

A reprodução do diálogo, neste ponto, foi utilizada pelo fato de ser citado um tema sensível no ensino, especificamente, no ensino de história: o racismo. Em história, pode-se ser considerado tema sensível o que está no âmbito das memórias, onde atos e injustiças cometidos a sujeitos ou grupos envolve possíveis choques e diferentes versões (ALBERTI, 2014). Consideramos que B., ao ser questionada sobre o significado das aulas de história, realizou conexões a respeito de situações e lacunas vividas por ela. O ensino de história, se insere nas imbricações entre passado e presente no contexto dos estudantes e a respeito do trabalho pedagógico com estes temas, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais que nos aponta para inserção de:

questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira (BRASIL, 2013, p.16).

Portanto, a aprendizagem em história, tem entre suas finalidades colocar diante os sujeitos a reflexão do eu no contexto sócio-histórico envolvido. Nesse ponto, é importante salientar a importância da valorização do repertório dos educandos, tendo em vista que a escola, na relação dialética educador-educando promova um crescimento entre seus sujeitos e superem a relação opressor-oprimido (FREIRE, 1996).

O repertório dos estudantes, deste modo, deve ser colocado em perspectiva para professores e professoras de História. Encontramos essa necessidade na fala da aluna V., quando perguntada sobre as atividades/avaliações a serem realizadas para a percepção da aprendizagem em história:

Poderia ser fonte de pesquisas sobre, sobre a história do nosso lugar, aí a gente ia aprofundar mais o nosso conhecimento, conhecendo mais, sobre aquilo que a gente não conhece, né, no nosso povoado e outras coisas também (V).

O uso da História Local é importante como uma forma de abordagem para o desenvolvimento dos alunos para construção do raciocínio histórico de forma global. O professor ao construir o currículo a ser trabalhado, deve preconizar metodologias que favoreçam a construção do conhecimento de maneira aberta e flexível. Os temas utilizados no

Ensino de História podem buscar integrar-se à realidade socioeconômica dos alunos, deste modo os temas e, por conseguinte, as atividades avaliativas precisam encontrar interferências no processo de aprendizagem para que possam fazer sentido àqueles que estão enquanto alunos.

A escola e o professor podem complementar o aspecto geral e comum dos conteúdos com a realidade dos sujeitos de um bairro ou cidade no período estudado, o que significa dizer, perceber as características presente direta ou indiretamente nas esferas culturais, políticas e econômicas decorrentes de tais assuntos abordados em sala e relacionando-as com o presente.

No processo das entrevistas narrativas, os estudantes foram contando suas experiências no contexto das aulas de história no ensino médio. Através do que foi sendo narrado, os estudantes produziram conhecimento sobre si, ao passo que ao falar de suas aprendizagens e experiências nas práticas avaliativas fizeram emergir singularidades, subjetividades a respeito da sala de aula.

3.5.2. A sala de aula

As entrevistas com os estudantes sinalizaram aspectos intangíveis do cotidiano da sala de aula, à medida que foi possível trabalhar com questões como: Como você se sente nas aulas e atividades avaliativas de História? Quais aulas de História mais te chamaram a atenção? O que você considera ser um bom aluno (a) nas aulas de História? Perguntas que emergiram das narrativas que eles, os estudantes, iam tecendo sobre as aulas de história.

Neste ponto, compreendemos que no processo da pesquisa (auto) biográfica, os sujeitos são protagonistas do processo, buscando a compreensão das experiências vividas, as relações entre a narrativa e a subjetividade onde os sujeitos são atores e autores de sua própria história (SOUZA, 2010). Desse modo, outra colaboradora nos contou:

[...] hum... na aula de (cita o nome do docente), exatamente nessa sala, ele/a colocou aquele negócio que coloca no quadro, slide, e foi passando, foi passando as imagens, ele foi explicando, porque, se você jogar quinhentos mil textos em cima de um aluno, ninguém vai querer ler aquilo, porque, é tá tendo dois, três textos de um monte de linha, falando isso, falando aquilo. O aluno vai cansar, exatamente naquilo. Se você colocar um slide, um slide, e vai passando e você vai parando e vai explicando as imagens, ou até mesmo, a brincadeira que minha colega falou, passa ou repassa, tem que “enterter”, o aluno naquele conhecimento, e ver o que o aluno gosta, porque se você lascar dois, três textos, leia e procurar as respostas aí, cabou. Nenhum aluno vai ter a vontade de: ah! eu quero conhecer! (L.).

As memórias da sala de aula, especificamente nas aulas de história ampliam as perspectivas de compreensão de como os estudantes percebem as aulas de história, as práticas pedagógicas e as atividades avaliativas propostas. As narrações feitas pelos estudantes são feitas com referências a acontecimentos concretos em um lugar e um tempo, “a estrutura de uma narração é semelhante a estrutura da orientação para a ação: um contexto é dado; os acontecimentos são sequenciais e terminam em um determinado ponto; a narração inclui um tipo de avaliação do resultado” (JOVCHELOVICH e BAUER, 2002).

No excerto acima, a colaboradora evidencia um descontentamento com a quantidade de textos que são colocados para estudo no contexto das aulas de história. A partir da memória, ela resgatou a ação de um docente que utilizou do recurso de *slides* para a aula, considerando que isso possibilita o maior interesse dos estudantes. Dentro da narrativa de L., encontramos a insatisfação com o volume das leituras, porém ao falar disso, ela utiliza da memória para indicar uma ação a fim de resolver seu descontentamento, o uso de recurso audiovisual, além dos slides a colaboradora L. afirma:

[...] e eu tava pensando, seria legal encontrar um filme assim, que você, que realmente hoje a gente tá, a internet, filmes, séries, todos gostam, você colocar, não pessoal a gente vai ver um filme em relação a história e depois a gente vai comentar e fazer, o que você acha, faz um texto, e o que você acha? a atividade, seria uma ótima, eu tenho certeza que todos iam fazer e assistir o filme e compreender, naquilo depois você vai explicar ou vai pegar, uma coisa ali, tudo encaixa, se você pensar muito bem, não jogar muito texto (L.).

Ao relembrar das aulas de história, a entrevistada mobilizou muitos acontecimentos de sua trajetória escolar que impactaram suas experiências de aprendizagem. Destacamos que essa trajetória de L. no ensino médio é permeada por experiências no ensino presencial e no ensino remoto, este último provocado pela pandemia do Covid-19. As memórias aparecem, imbricadas e ao mesmo tempo em que são resgatadas em comparação entre o período remoto e o ensino presencial, como fica evidenciado a seguir: “pra mim prestar atenção em história tenho que ter um bem (sic), como eu te falei, essa pandemia veio toda, eu fique muito parada em história, e como veio mais os textos, eu só li os textos, respondi e acabou” (L.).

Através das experiências da entrevistada percebemos as lacunas e anseios no contexto da sala de aula, bem como fornece indícios para as concepções de ensino ali presentes. Ao

destacar a excessividade de texto, temos a ideia de um ensino de história focado na leitura e memorização, ou seja, o ensino de história pautado na reprodução dos fatos históricos. Neste caso, encontramos uma abordagem tradicional de aprendizagem, de forma padronizada, configurada pela centralidade da instrução a partir dos textos propostos e sua memorização (MIZUKAMI, 2001).

Ao contar sobre as aulas de história, a entrevistada retoma suas memórias em aspecto reflexivo. As suas lembranças permitem que ela tensione as suas experiências, estabelecendo novas (re)interpretações, tendo em vista que o “vivido tende a se modificar quando os sujeitos são afetados com o desconforto que leva à mudança e ao enriquecimento das percepções que influenciam a autopercepção e os modos de narrar as histórias pessoais” (ALMEIDA, 2016).

No dia a dia da sala de aula existem momentos que adquirem significados importantes na trajetória de alunos e alunas, as narrativas dos estudantes permitem perceber de que forma eles apreendem as práticas dos professores. Os estudantes ao contarem sobre suas experiências em sala de aula passam a refletir sobre aqueles momentos rememorados, como lembra A.: “Eu lembro da quando a gente estudou no 01º ano, deixa eu ver, a história dos gregos, parece, falamos de dança, as culturas, esses negócios aí dos gregos”. E questionado o porquê aquela aula ficou registrada, ele continua:

No primeiro dia dessa aula, eu lembro até hoje, quando estudava no 01º ano. Ele tipo, fez, que naquele tempo lá, não esse negócio de máscara, esse negócio né. Fez uma roda assim na sala, começou falar, esses negócios assim explicando o que era, como que não era. Explicando, igual eu falei, formas de dança, esculturas, esses negócios aí (A.).

As lembranças que surgem durante as entrevistas narrativas permitem ao colaborador da pesquisa evocar as tramas de suas experiências durante a trajetória escolar e criar sentidos para esses momentos. No contexto da entrevista narrativa, não cabe um roteiro de perguntas com respostas pontuais, mas é a partir dos enredos narrados que são realizadas perguntas gerativas que potencializem as histórias que estão sendo contadas (JOVCHELOVICH e BAUER, 2002)

Portanto, durante a entrevista, para buscar entender por que aquela aula de história fez sentido, foram feitas perguntas como: “conte o que aconteceu nessa aula que você não esquece?” O colaborador destacou: “ele fez uma rodinha assim, todo mundo comunica. E lá na frente, ele só explica, e vai explicando. Mas na rodinha todo mundo se comunica entre si” (A.).

Neste ponto, fica evidente que o tema histórico apontado como relevante, a Grécia Antiga, se tornou importante devido à horizontalidade na discussão estabelecida durante a aula. Ao se sentir parte da conversa, onde “todo mundo comunica entre si”, o estudante viu-se como protagonista na discussão. O diálogo, no processo de ensino-aprendizagem é fundamental, pois, os sujeitos envolvidos ao buscarem uma comunicação eficiente favorece o crescimento de todos e todas (CUPOLILLO, 2007).

Ao debruçar as lentes nos depoimentos dos estudantes, encontramos pistas do que eles esperam para as aulas de história. Ao analisar as experiências individuais, é possível inferir aspectos do contexto social coletivo, pois, as histórias de si estão dentro de um contexto sócio-histórico fundamental para a construção da noção de coletivo (EUGENIO e TRINDADE, 2017, p. 122). Nas narrativas a seguir, temos a percepção de estudantes sobre o que esperam de uma aula de história:

“que seja mais com os assuntos mais assim, da atualidade, e com, deixa eu ver, com uns filmes, vídeos, que mostre aquela realidade, né, dentro da gente (J).”

“Bom, através de um cinema. Aí através desse cinema. Pronto, depois que acabasse, poderia tá fazendo perguntas, através do que a gente assistiu. E assim, o professor iria saber né, quem realmente prestou atenção e soube dar respostas certas (V.).”

“Hum... nossa. Eu acho que, uma aula bem realizada, com todo mundo presente, né, conversando, trocando ideias, mostrando até imagens assim, sabe, que a gente possa realmente tá por dentro” (T.).”

Nesse contexto, ao dizer sobre o que esperam sobre as aulas de história, temos compartilhadas as expectativas para uma aula de história. Compreendemos que estão envolvidas o contexto social, as vivências que cada uma traz desde o ensino fundamental e o confronto com desejos e frustrações partilhadas no ensino médio.

Nos trechos acima, emerge a visão de uma aula mediada por imagem, por audiovisual, além, da ideia de horizontalidade, onde há amplo diálogo sobre determinado tema. Os estudantes estão propondo a superação da posição de adquirir o conhecimento de forma extrínseca, de “fora pra dentro” (FREIRE, 1996). Busca-se serem atores e autores no processo, evidenciado na expressão: “que a gente possa realmente tá por dentro” (T.).

Destarte, isto denota, que muitas vezes os temas se tornam intangíveis a realidade do

estudante, não possibilitando que possam explicitar seus pensamentos e sentimentos, em um processo para além de: ler o mundo (FREIRE, 1996), onde os alunos e alunas possam se relacionar com os temas, num movimento de vir ao mundo (BIESTA, 2021).

Admitimos que o ensino de história deve favorecer aos estudantes perceber-se no tecido social, considerando todas suas imbricações, de modo que possam dizer, fazer, ocupar espaços.

3.5.3. A mediação por tecnologia

A escola contemporânea está imersa em uma nova rede de sociabilidades, processo em que os meios digitais e informáticos estão presentes no contexto sociocultural dos educandos. O ensino de história poder ser realizado a partir de uma rede de conexões informacionais, o uso de fontes de informações variadas e de acessos diferentes para uma análise crítica histórico-social:

A internet aproximou os homens em tempo real, inventou uma linguagem própria e diminuiu as distâncias e diferenças. A computação gráfica gerou imagens virtuais, impulsionando novas artes visuais. Largamente utilizada no campo do ensino, substituiu consultas às enciclopédias e aos livros, padronizando informações, muitas vezes inverídicas, de forma simplificadora e reducionista (JANOTTI, 2008. p. 17).

A tecnologia exerce influência na forma como as pessoas vivem, se comunicam e como aprendem. O aluno passa então a ser o responsável por buscar o conhecimento necessário quando e onde for preciso, a partir da resolução de problemas existentes e emergentes (SIEMENS, 2010).

Neste contexto, é importante que práticas pedagógicas estabeleçam o aprendizado como descoberta, investigação e resolução de problemas, uma prática que tenha como ponto de partida o contexto dos alunos e alunas. A escola e o ensino de história, de forma específica, ao partir da realidade que os estudantes estão inseridos, favorece a formação de sujeitos conscientes de si no âmbito histórico, cultural e social, que possuem uma identidade pessoal e coletiva. Dessa forma, o ensino de história, precisa ser permeado de significação e identificação dos alunos durante as aulas, processualmente construindo noções de tempo histórico, processo histórico, sujeito histórico, cultura e cidadania.

Em síntese, ao narrar suas experiências nas aulas de história no ensino médio, os estudantes expressaram diferentes percepções dos usos que os professores fazem da tecnologia, o que torna evidente que no cotidiano da sala de aula, estudantes não são apenas receptáculos

de conhecimento (FREIRE, 1996), mas interpretam as práticas dos professores e refletem sobre elas:

Eu gostei muito do remoto quando a gente fez o *podcast*, que a gente falava muito sobre o tema e aquilo ecoava na cabeça, a gente aprendia mais, e fazia vídeo também.

[...]

Acho o objetivo de desafiar mais a mente da gente, né, aprender, tentar colocar a gente pra aprender as coisas (J.).

A atividade que eu gostei assim foi a criação de podcasts, que a gente estudou sobre conteúdo, aí quando a gente aprendeu mesmo o conteúdo, a gente criou o nosso próprio *podcast*, sobre o que nós (sic) aprendeu (A.).

O *podcast* em contexto educacional privilegia a oralidade, tendo em vista que sua produção e distribuição se dá por dispositivos de reprodução de áudio. A elaboração do conteúdo, a construção de roteiro e produção perpassa por aspectos em que a linguagem coloquial se torna marca desse tipo de comunicação. Por isso o colaborador destacou: “A oralidade ajuda em várias coisas, né, como, tipo, eu sou meio afobado assim pra conversar, assim, na frente desses negócios aí. Aí como podcast já ajudou (A.).

O uso de podcasts no ensino de história é um dispositivo metodológico capaz de desenvolver habilidades nos educandos para além dos processos históricos no tempo e no espaço, permite a elaboração de estratégias de comunicação, criação e contextualização dos conteúdos abordados.

Um dos desafios do ensino de história na contemporaneidade circunda em fazer sentido para os estudantes, haja vista que as novas sociabilidades privilegiam o instantâneo, o que se faz no presente, e o passado, portanto, torna-se memórias esquecidas rapidamente. O advento do século XXI trouxe consigo a velocidade na distribuição de informações, o uso maciço das imagens, vídeos, elementos que os estudantes consideram pertinentes para sua aprendizagem:

Eu, tipo assim, se o professor me passar algo, eu começo a estudar sobre aquilo, aí eu vou buscando assim fontes né, nos sites, pra mim entender mais sobre aquilo. Através de vídeos, através de alguém explicando né, que é no vídeo mesmo. E no livro também (V).

O uso de mídias digitais no ensino de história pode possibilitar um modo dos discentes

se engajarem na construção do saber histórico. O aluno é o agente da produção do conhecimento (SIEMENS, 2010), os usos das tecnologias e/ou mídias são evocados na perspectiva relacional, onde educadores e educandos podem construir a aprendizagem em história.

As narrativas dos estudantes favorecem a percepção de algumas nuances no processo de ensino-aprendizagem em história, em específico, no desenvolvimento das práticas pedagógicas na sala de aula. Considerando as linguagens de aprendizagem de cada um, o uso de audiovisual, mais especificamente os filmes, foi recorrente entre os entrevistados.

[As aulas] foram ótimas, principalmente, nas aulas de visual. Que ele [o professor] passava filmes pra gente dizer como era nas guerras antigas, que foi um assunto que eu gostei, por causa dos filmes (P.).

Nalguns (sic) ponto abriu um pouco o meu conhecimento, porque, eu não entendia muito assim. Mas através, assim, de vídeos que a gente assistiu, de filme, eu pude entender, mais sobre a história, sabe, das guerras, da I guerra mundial, da II (V.).

Esses excertos tratam do dia a dia na sala de aula, e como os estudantes enxergam os temas estudados. A prática docente pode possibilitar “chamar a atenção” dos estudantes para os temas estudados, favorecendo a apreensão das aprendizagens no ensino de história. Importante destacar, a respeito de recursos audiovisuais como recurso pedagógico, sobretudo o cinema.

O uso de filmes atende também a uma demanda da chamada escola moderna, que teria como uma de suas características, a pregação em torno da sala de aula como um espaço de diversidade. Sejam elas étnicas, de gênero, de condições econômicas ou até mesmo de ordem cognitiva, as transformações sociais em curso no mundo global e multimídia exigem uma diversidade de métodos e abordagens, e sobretudo, que essas linguagens que marcam e povoam não só o imaginário, mas a vida prática, ecoem na escola, que deve ser, a priori, um ambiente de formação e orientação para o uso crítico e efetivo desses saberes produzidos e assimilados no espaço público, portanto, fora da escola (CRUZ, 2020. p. 104).

Os filmes, além de serem percebidos como fontes históricas, são elaborações discursivas que contemplam dimensões do conhecimento histórico, a saber, as noções de temporalidades, sujeitos históricos, processos históricos. Para além dos chamados filmes históricos, a partir de uma película cinematográfica é possível fomentar aos estudantes perguntas sobre estes aspectos comuns ao ensino de história.

Estamos em uma sociedade cada vez mais atravessada por variadas fontes de

informações, sobretudo, audiovisuais, local em que as fontes cinematográficas também se encaixam (NAPOLITANO, 2008). Esse fato também é observado quando está firmado na Base Nacional Comum Curricular como uma das competências gerais da Educação Básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017)

Portanto, parte do ensino de história, deve ser proporcionar aos estudantes o letramento para análise crítica das produções de mídias sociais e audiovisuais, tendo em vista que é um dos mecanismos para compreensão e interação no mundo atual (SANT'ANA, 2018).

As narrativas apresentadas permitiram acessar pistas dos sentidos que estudantes tem sobre a sala de aula, do ensino de história, dos usos das tecnologias. As entrevistas, ao solicitar que os alunos e alunas contassem sobre suas experiências do cotidiano das aulas de história no ensino médio, evidenciaram os aspectos citados até aqui: o aprendizado histórico, a sala de aula e a mediação por tecnologias. Estes sentidos emergiram das narrativas dos colaboradores e ao longo das entrevistas, foi observado de que forma a percepção acerca das práticas avaliativas foram inseridas nas observações dos colaboradores, tópico a ser discutido a seguir.

3.5.4 As experiências avaliativas

Conforme indicado no título deste trabalho, *“Vale ponto, professor?”: Curadoria de práticas avaliativas para aprendizagem de história no nível médio*, a partir das narrativas compartilhadas nessa pesquisa evidenciamos como foram as experiências nos momentos de avaliação, o que foi aprendido a partir das avaliações realizadas e como elas fazem sentido no processo da aprendizagem em história em sala de aula no ensino médio, bem como os sentimentos nos dias de ser avaliado e possíveis sugestões de como seria poderiam ser as avaliações nas aulas de história.

Vale lembrar que a escolha da entrevista narrativa propicia que o sujeito, durante sua narrativa, vislumbre o contexto no qual está inserido a partir dos recortes por ele apresentado, proporcionando no ato de lembrar e contar novas percepções e (des) construções (ALMEIDA, 2006). Ao entrevistar alunos e alunas do ensino médio a respeito das aulas de história e de como

eles e elas narram suas experiências em contextos avaliativos, com os indícios encontrados nas narrativas, foi possível questionar: **O que as experiências de avaliações fazem com você? Conte como você se sente e o que você pensa sobre?**

Quando é trabalho assim de apresentar, eu fico um pouco nervosa. Nas prova (sic) eu meio que eu estudo, eu fico com um pouco de dificuldade, com medo de tipo, errar muita coisa. (B.)

Quando a gente apresenta alguma coisa, eu fico alegre, né, por conseguir apresentar, e nas avaliações, é prestar atenção pra ver as questões, saber interpretar. (J.)

Ó, hoje em dia, eu tô me sentindo um pouco pressionada por não estar tão por dentro dos assuntos que estão tendo né, pela falta de um, por uma pessoa que ensine aquilo, né, deixando bem claro. Eu fico me sentindo um pouco pressionada, ali, sem saber resolver, meio que a questão. (T.)

Quando os estudantes são questionados acerca das experiências nos momentos de avaliação, encontramos fios que nos permitem urdir uma rede de interpretações, refletindo acerca dos significados atribuídos por alunos e alunas aos processos avaliativos. Dentre os aspectos mencionados, destacamos o fato de que as situações avaliativas muitas vezes constituem como eventos estressores para os jovens em contexto escolar (SOUZA e SILVA, 2020) que pode desencadear situações em que alunos e alunas não consigam externalizar o que aprenderam, como por exemplo a ansiedade (KARINO e LAROS, 2014).

Essa perspectiva apontada pelos colaboradores da pesquisa nos indica uma percepção dos contextos avaliativos como função classificatória, como um momento definidor do que se aprendeu (LUCKESI, 2011), entendimento evidenciado por L.: “você tem que prestar atenção, se você aprendeu mesmo, se você não aprendeu, você vai mal na avaliação. Você aprendeu aquilo tudo na unidade e você aprendeu assim, joga na avaliação, se você tirar 1,5... quer dizer que foi aquilo que você aprendeu”.

Este pensamento está relacionado às concepções de ensino-aprendizagem datadas no início do século XX, quando o ensino era centrado na figura do docente, sendo este responsável por passar o conhecimento para seus alunos (MIZUKAMI, 2001) para depois aferir o que foi aprendido pelos indivíduos por meio de exames classificatórios (FREIRE; CARVALHO; RIBEIRO, 2013).

Nessa perspectiva, as narrativas forneceram pistas que suscitaram outra indagação que

esteve presente em todas as entrevistas, tendo em vista o ensino de história no ensino médio:

Em que momento as atividades/avaliações fazem sentido, ou seja, que você percebe que aprendeu sobre história?

É, sobre Antônio Conselheiro. Aí, eu e minha colega, nós, ela fez primeiro a apresentação e eu fiz uma paródia. Contando a história dele. [...] Eu entendi a história dele, de Antônio Conselheiro, eu gostei da história dele (V.).

Bom. Realmente, a dessa (atividade) do filme que eu falei. E da democracia, e o movimento que eu gostei também, que falou das mulheres. Que passou, se não me engano, um pedacinho de um vídeo pra gente assistir sobre a revolução, né, duma, dum acidente que aconteceu na fábrica com as mulheres, então, foi muito importante isso. Porque ajuda a gente a se estabilizar nos dias de hoje (P.).

Existem diversas dimensões possíveis nos sentidos apreendidos pelos estudantes a respeito das atividades/avaliações que são realizadas em sala de aula. Percebemos, nos excertos, que quando o estudante é protagonista /ou autor, as atividades adquirem significado. Quando V. indica que aprendeu a partir da história de Antônio Conselheiro, tem-se o uso da biografia como elemento potencializador da aprendizagem em história:

A razão mais evidente para se ler uma biografia é saber sobre uma pessoa, mas também sobre a época, sobre a sociedade em que ela viveu.

Mas, de forma não tão evidente, a biografia tem sido considerada uma fonte de conhecimento do ser humano: não há nada melhor para se saber como é o ser humano do que se dar conta de sua grande variedade, em espaços e tempos diferentes (BORGES, 2008, p.215).

A ação de refletir sobre histórias de vida no ensino de história no ensino médio pode possibilitar aos estudantes construírem percursos de aprendizagem em que as noções de tempo, sujeitos e sociedades ganhem significados. O ensino de história com biografia favorece o desenvolvimento de formas de leitura do mundo transformadoras de concepções e noções preconcebidas, sobre personagens e contextos históricos (GALVÃO, 2019). Destacamos que, a própria pesquisa com entrevista narrativa permite que os entrevistados, tenham em sua (auto) biografia, um olhar sobre si, em diferentes tempos e espaços em que se articulam lembranças e as possibilidades de gerar enredos (SOUZA, 2007), mobilizando assim aspectos da aprendizagem em história.

Quanto a apropriação de conceitos como democracia e a luta pelos direitos das mulheres, percebemos que elementos como o uso de filmes e a relação com a história local, conforme

discutidos nas seções anteriores, consistem em possibilidades de uso para o ensino de história, onde o adolescente-jovem de hoje se sinta mais “próximo” dos temas abordados pelos professores e professoras de história no ensino médio.

De acordo com os relatos dos colaboradores da pesquisa, algumas práticas avaliativas se tornam mais vivas na memória e há também a sugestão das práticas em que eles consideram que podem ser momentos avaliativos:

Vamos colocar ali o assunto Revolução Industrial. Olha, hoje a avaliação de vocês, vão pegar o conhecimento de vocês dessa unidade, sobre Revolução Industrial e vão fazer um slide. O aluno vai jogar seu conhecimento e falar o que é. Vamos colocar os tópicos: o que é Revolução Industrial? Como aconteceu? Até que ano? e tal. Ele vai falar com suas palavras, como se ele fosse montar um slide e apresentar a ele. E cabou. Acho que seria uma coisa legal. Você vai explicar, você vai falar, tem coisas que você coloca no slide, imagens, você vai explicar aquelas imagens pra os alunos, entendeu, vai explicar pra o professor, como você chegou e tal. E isso em diante. (L.)

No trecho acima, percebemos que algumas características do ensino de história estão presentes na fala da colaboradora, sobretudo o tempo e os processos históricos envolvidos. A ideia de apresentar o que foi aprendido através do uso de imagens e da oralidade, a partir da pergunta: “como aconteceu?”, são itens comuns ao cotidiano dos adolescentes. Importante destacar que uma das características principais do conhecimento histórico é a compreensão dos sujeitos, suas ações expressas em forma de narrativa.

Entretanto, no excerto acima, identificamos a ausência da relação entre o tema histórico citado, a Revolução Industrial e o tempo presente. Esta ausência na narrativa da estudante, pode ser indício de um ensino de história que ainda tenha o fato histórico como centralidade da aprendizagem em história. Perspectiva tensionada em fins do século XX com as Teorias Críticas do Currículo em que defende que:

O processo de ensino-aprendizagem baseia-se em ações coletivas, partindo da realidade social dos alunos e do desenvolvimento de habilidades voltadas para a ampliação do pensamento crítico e participativo. Significa entender a aprendizagem como um processo educador, formador da personalidade do indivíduo (AZEVEDO e STAMATO, 2010, p.75).

No contexto da aprendizagem em história, é importante relacionar presente-passado, constituindo assim um ensino que parte da realidade do aluno a fim de problematizar os sujeitos históricos e suas ações no tempo. Desse modo, as práticas avaliativas a fim de que contemplem

essa perspectiva de ensino-aprendizagem, devem estar inseridas no planejamento curricular, possibilitando situações avaliativas em que os alunos e alunas adquiram uma autonomia e emancipação de si.

Uma coisa também que eu aprendi também, aquele negócio lá de fazer a própria pergunta e dá a resposta, entendeu? Tipo, fazer uma pergunta, aí eu mesmo responder. Aí já pra passar, eu aprendi sobre isso aí também, ele já passou várias vezes esse negócio aí, de a pessoa fazer a pergunta. É criar texto. (A.)

Perguntar, o que a gente entendeu, né, a nossa opinião, perguntar quais foram as principais coisas que chamaram a atenção, perguntar, fazer outras perguntas sobre o que passou no filme, né, pessoas que marcaram o filme. Esses tipos de coisa. (P.)

Percebe-se, portanto, que o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, envolve e é importante, proporcionar ao estudante protagonismo, em uma perspectiva de ensino em que a relação educadora-educando aconteça de forma democrática e horizontal (FREIRE, 1996). Ao pensar a respeito do que se aprendeu nas aulas de história, o colaborador indica ao seu modo, o que aprendeu com as aulas, uma maneira de se estudar, a prática escrita. Do mesmo modo, percebemos no outro trecho, a preocupação em dizer o que pensa, em colocar-se inserida na atividade, expondo sua opinião.

Os excertos acima permitem apreender, considerando as singularidades de cada estudante, a maneira pela qual eles percebem o ensino de história no ensino médio e as situações avaliativas vivenciadas. As experiências dos estudantes nos permitem entender e dialogar com o mundo do adolescente-jovem, suas necessidades, suas visões de mundo e de escola, constituindo pistas importantes para pensar e construir a escola contemporânea e, por conseguinte, o ensino de história e suas práticas avaliativas neste contexto.

As pistas em questão, nos proporcionaram elaborar uma **curadoria de práticas avaliativas formativas**, propostas como sugestão para professores e professoras que busquem um ensino de história com situações avaliativas que incluam o estudante como protagonista, de forma democrática e buscando a emancipação dos sujeitos.

4. VALE PONTO E É FORMATIVO: A CURADORIA DE PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS

A curadoria de conteúdo surge como possibilidade de selecionar e organizar práticas avaliativas formativas no Ensino de História. Os termos curador e curadoria quando ligados às profissões tem seu significado mais recorrente relacionado às artes visuais, que seleciona e executa um catálogo para exposições (AMARAL, 2012). Ao longo do século XX, a prática de curadoria alcançou outros contornos, primeiramente como uma prática de especialistas de um determinado tema e, posteriormente, o curador sendo identificado como um mediador social, realizando a interlocução entre instituições, artistas e público (AMARAL, 2012).

Dentro do âmbito da educação, a **curadoria** tem um papel importante no que diz respeito à organização, reflexão e compartilhamento de práticas e métodos amplamente utilizados, realizados por estudiosos que compreendam a realidade escolar e articulem teoria versus *práxis*, numa perspectiva de colaborar com professores e professoras nos diversos contextos de sua continuada formação.

Com a análise das narrativas dos estudantes do ensino médio acerca da aprendizagem histórica e as práticas avaliativas no Ensino de História, a proposta foi a realização de uma **curadoria de práticas avaliativas formativas** para o Ensino de História como produto desta pesquisa.

A escola contemporânea tem o desafio de uma nova rede de sociabilidades, processo em que os meios digitais e informáticos estão presentes no contexto sociocultural dos educadores e dos educandos. Sabemos que o acesso à internet não é universal no Brasil, estima-se que 4,8 milhões de crianças e adolescentes não tenham acesso à rede mundial de computadores em nosso país (TOKARNIA, 2020).

No contexto da pandemia do novo corona vírus (Sars-Cov2, ou Covid-19), as ideias e experiências circularam por fora dos muros das escolas, tornando evidente a multiplicidade de informações que educadores e educandos têm acesso, sobretudo por meios digitais. Essa avalanche de informações precisa ser discutida de forma crítica, organizada e dada a conhecer. Neste ponto é que a curadoria de conteúdos demonstra ser uma ferramenta que pode favorecer a prática docente, bem como as aprendizagens de alunos e alunas nas escolas.

A construção do conhecimento histórico e sua aprendizagem pode se dar através de uma

rede de conexões informacionais, fontes de informações variadas. A tecnologia exerce influência na forma como as pessoas vivem, se comunicam e como aprendem. Os professores e professoras, diante do grande número de arquivos disponíveis nos repositórios de busca, passam então a ser responsáveis por buscar o conhecimento necessário quando e onde for preciso, desde os aspectos conceituais até a organização de suas práticas pedagógicas, a partir da resolução de problemas existentes e emergentes. (SIEMENS, 2010).

Nesse sentido, o presente estudo analisou narrativas dos estudantes do Ensino Médio acerca da aprendizagem histórica e as práticas avaliativas no Ensino de História, a proposta foi a realização de uma **curadoria de práticas avaliativas formativas para o Ensino de História** como produto ou, também, denominada: “solução mediadora de aprendizagem” oriunda desta pesquisa. Assim, esta curadoria se apresenta com a finalidade de selecionar/organizar práticas avaliativas formativas e possibilitar o acesso a outros professores e professoras de ensino médio. Lembrando que para a realização de uma curadoria há a escolha de determinadas obras com base nas expectativas do público pertencente àquele universo temático (SILVA, 2012).

A ideia expressa nessa curadoria é favorecer uma rede de professores-autores, que através de plataforma *online* dedicada a **curadoria de conteúdos**, não apenas colham as informações como um repositório fechado, mas troquem informações, adicionem comentários a respeito das práticas, modifiquem de acordo às suas necessidades e produzam sua própria prática avaliativa formativa e, divulguem para outros professores e professoras.

A proposta consiste, portanto, em uma curadoria de práticas avaliativas, que possibilite um percurso formativo e autoformativo aos docentes. Tendo em vista que a docência é uma “ação reflexiva e intencional que requer envolvimento e (re) planejamento constante” (SIZANOSKY, 2019. p 79). Ao curador, cabe disponibilizar “elementos ou informações a fim de aguçar os sentidos e o interesse do leitor quanto ao extrapolar informações do senso comum” (SIZANOSKY, 2019. p 79) e, por conseguinte, neste estudo, realizou-se a mediação social entre práticas avaliativas formativas no ensino de história e a docência no nível médio.

4.1 A curadoria na Educação

O conceito de curadoria remete ao uso mais comum durante o século XX, o profissional que tinha como responsabilidade de realizar uma escolha criteriosa e objetiva de objetos de arte

para serem expostos e conservados em galerias e museus (OLIVEIRA, 2020). Quando recorremos à etimologia da palavra, a curadoria está associada ao ato de cuidar, fazer sarar, vigiar, zelar por algo especial (BASSANI e MAGNUS, 2021). A curadoria pode ser entendida como um processo de reflexão e ação, reflexão considerando a busca e escolha de um determinado objeto e, posteriormente, o cuidado de fazê-lo conhecer, explorar e sobre ele, novas realidades elaborar.

Partindo desse pressuposto, ao fim da primeira década dos anos 2000, o termo curadoria é ampliado, aparecendo pela primeira vez o termo “curador de conteúdo” (OLIVEIRA, 2020). Essa transformação pela qual o conceito passou é, decorrente das mudanças nas tecnologias de informação e comunicação, intensificado pelo uso massivo da internet. Pois, o volume de informações inseridas minuto a minuto nas mídias sociais tornou necessário um profissional que pudesse **selecionar, organizar e dispor** os resultados mais relevantes, confiáveis e específicos sobre um tema, tendo em vista que dados não produzem conhecimento em si e, é neste momento que entra o papel do curador de conteúdo, proporcionando contexto e percursos (RAMOS, 2012).

Os professores e professoras, como mediadores dos processos de ensino-aprendizagem, estão inseridos neste contexto de grande volume de informações. Muitas vezes, o docente tem disponível diversas fontes para preparação de suas aulas, de suas atividades e avaliações. Entretanto, a internet tem como característica uma metamorfose constante, onde mídias modificam-se, adaptam-se e vão constantemente se sobrepondo a informações anteriores à medida que são incluídos novos itens nos repositórios de dados (OLIVEIRA, 2020). Existem muitos conteúdos disponíveis, aptos para professores e professoras utilizarem, disso decorre o surgimento da curadoria nos processos educativos, pois, um profissional pode realizar a organização dessas informações a fim de colaborar em uma indicação de conteúdos e recursos mais relevantes dentro de um tópico específico.

É importante apontar que a curadoria não é somente uma lista de conteúdos a serem seguidos, antes, trata-se de uma “**rede de informações**”, onde os professores e professoras podem integrar-se, observando, selecionando, adaptando e problematizando práticas didáticas da educação básica de acordo às suas realidades locais (FOFONCA e CAMAS, 2019). No contexto da formação dos professores na contemporaneidade, a curadoria, portanto, integra-se às novas dinâmicas da educação que consiste nos multiletramentos, sobretudo a partir da

disseminação dos conteúdos informacionais e midiáticos utilizados no dia a dia da educação (OLIVEIRA, 2020).

Esta pesquisa, ao realizar entrevistas com estudantes do ensino médio, buscou ter um cuidado com as propostas de avaliações formativas para o ensino de história, partindo do que narraram os alunos e alunas, a fim de que docentes pudessem ter a experiência de perceber de que forma as práticas avaliativas podem favorecer a aprendizagem de história. O exercício foi localizar, filtrar e compartilhar para os docentes práticas avaliativas que dialoguem com os pressupostos do ensino de história e da avaliação de aprendizagem já discutidos.

A curadoria, então, possibilita um conhecimento científico, atualizado, de fácil acesso, que auxilia a experiência dos docentes que buscam propostas para sua formação continuada. Ao realizá-la, houve a qualificação de minha (auto) formação, ou seja, o ato de vivenciar a curadoria promove (re) descobertas no ser docente.

O objetivo da curadoria, neste estudo, a partir das entrevistas com os alunos e alunas teve como princípio uma reflexão e troca de saberes, onde as experiências com os estudantes indicou caminhos para constituição desta produção de culminância de pesquisa. A curadoria ocorreu de forma colaborativa, onde os estudantes, por meio das entrevistas, ao narrarem suas memórias nas aulas, em contextos avaliativos no ensino médio, colaboraram com o objetivo deste trabalho, construindo sentidos outros para as práticas avaliativas no ensino de história no Ensino Médio.

A “**curadoria colaborativa**” constrói seus materiais para exposição junto com os sujeitos, estes, por sua vez, reconhecem-se no espaço da pesquisa, o que proporciona um (auto) conhecimento (FERNANDEZ, 2022). A partir de suas falas, elementos referentes a unidades de sentido emergiram, que foram aproveitados e discutidos no capítulo anterior, assim, constituiu-se os itens a serem curados e disponibilizados neste produto ou ‘solução mediadora de aprendizagem’ (Tabela1).

TABELA 1 – Temas referenciais indicados pelos colaboradores da pesquisa relacionados às unidades de sentido utilizadas no presente estudo

Unidades de Sentido	Temas referenciais
Aprendizagem histórica	História local; Temas sensíveis; Relações Étnico-Raciais
Sala de Aula	Situações de Aprendizagem (ex. Oficinas, Rodas de Conversa, Aula de

	Campo, Entrevista, Exposições)
Mediação por tecnologia	Recursos audiovisuais (ex. filmes, <i>podcasts</i> , músicas, imagens).
Práticas Avaliativas	Uso de biografias; Histórias de vida

Fonte: Produção própria

4.2 Etapas para a curadoria

O processo de curadoria para esta pesquisa, como exposto na seção anterior, tomou por base a utilização das entrevistas narrativas junto a estudantes de ensino médio. A partir das entrevistas narrativas, analisadas e discutidas no capítulo 2 deste trabalho, foram realizadas pesquisas na Plataforma EduCapes, seção Mestrados Profissionais > ProfHistória, e no próprio *site* do ProfHistória/UNEB.

A escolha por esses repositórios se deu pelo fato de a Plataforma EduCapes ser um espaço reconhecido para o acesso às produções dos mestrados profissionais de educação. Entretanto, ao pesquisar nesta base de dados por meio do acesso supracitado, identificou-se apenas 47 (quarenta e sete) inserções de trabalhos.

Portanto, observou-se que existe um conjunto de dissertações oriundas do ProfHistória que estão dispersas na Plataforma EduCapes e não na seção própria, ou seja, categoria Mestrados Profissionais DED > ProfHistória. Diante esta situação, para além das dissertações presentes na seção ProfHistória da EduCapes, como primeiro passo da curadoria, foi realizada uma verificação nos *sites* das 38 (trinta e oito) instituições credenciadas ao ProfHistória (Tabela 2) a fim de identificar as instituições que disponibilizam em seus *sites* acesso às dissertações defendidas em seus respectivos programas.

TABELA 2 - Primeira etapa da curadora: Lista dos bancos de dissertações das Universidades credenciadas ao ProfHistória

INSTITUIÇÃO	ENDEREÇO ELETRÔNICO*	ACESSO A DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO
Universidade do Federal Rio de Janeiro (UFRJ)	https://ppgeh.historia.ufrj.br	Sim
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	http://www.unirio.br/cch/escoladehistoria/pos-graduacao/profhistoria/	Sim
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	http://www1.ufmt.br/ufmt/un/profhistoria	Não
Universidade Federal de Tocantins (UFT)	http://www.uft.edu.br/profhistoria	Não
Universidade Estadual da Bahia (UNEB)	http://www.profhistoria.uneb.br/	Sim
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pos/profhistoria	Sim
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	http://www.posgraduacao.ufs.br/profhistor	Sim
Universidade Federal do Pará (UFPA)	http://profhistoria.propesp.ufpa.br	Sim
Pontifícia Universidade Católica (PUC-RIO)	http://www.his.puc-rio.br/pos-graduacao/prof-hist-capes/	(link do site não funciona)
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	https://www.udesc.br/faed/profhist%C3%B3ria	(página dá acesso à relação de dissertações defendidas, mas sem acesso ao conteúdo)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	http://profhistoria.ufsc.br/	Sim
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	https://www.ufrgs.br/profhist	Sim
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	https://www2.uepg.br/profhistoria/apresentacao-2/	Sim
Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	http://profhistoria.unespar.edu.br	Sim
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=9395	Sim

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	http://ppghsuerj.pro.br/profhistoria/index.php	Sim
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	https://www.ufpe.br/profhistoria/	Não
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)	http://www2.unifap.br/profhistoria/	Não
Universidade Federal Do Paraná (UFPR)	http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-historia/	Sim
Universidade Federal Fluminense (UFF)	http://www.historia.uff.br/profhistoria/	Sim
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UFMS)	http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/historia-profhistoria-mestrado-profissional	Sim
Universidade Do Estado do Mato Grosso (UNEMAT)	http://portal.unemat.br/profhistoria-caceres	(Link do <i>site</i> direciona à Página Geral do EduCapes)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	https://portal.ufrrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/cursos/	O endereço leva à página inicial da Pró-Reitoria de Graduação da UFRRJ
Universidade Regional do Cariri (URCA)	http://www.urca.br/profhistoria/	Sim
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	http://www.profhistoria.uem.br/	Sim
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	http://profhistoria.ufsm.br/	Sim
Universidade Federal do Ceará (UFC)	https://mestradoprofhistoria.ufc.br/pt/	No <i>link</i> do site tem a seguinte mensagem: “ <i>Ainda não há defesas para a primeira turma do ProfHistória UFC</i> ”.
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	http://ufrr.br/profhistoria/	(<i>link</i> do site não funciona)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	http://www.ufpb.br/pos/profhistoria	Sim
Universidade de Pernambuco (UPE)	http://w2.portais.atrrio.scire.net.br/upe-mn-profhistoria/index.php/pt/	No <i>link</i> do site tem a seguinte mensagem: “ <i>Não há ocorrências para esta consulta</i> ”
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	http://www2.uesb.br/ppg/profhistoria/	Sem resultados no <i>link</i> do site.

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA)	https://profhistoria.unifesspa.edu.br/	Não
Universidade Federal de Goiás (UFG)	https://prof.historia.ufg.br/	Não
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	http://www.uespi.br/site/?p=121410	Endereço disponível direciona à notícia no portal da Universidade sobre a implantação do ProfHistória na mesma.
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	http://www.profhistoria.inhis.ufu.br/	Sim
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	https://profhistoriauern.com.br/	Não
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/programa/apresentacao_st_ricto.jsf?lc=pt_BR&idPrograma=1466	Sim
Universidade Federal do Acre (UFAC)	http://www2.ufac.br/ppgpeh	Erro no <i>site</i> .

Fonte: produção própria *Páginas acessadas em 01-07-2022, lista disponível no Portal ProfHistória https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/.

Ao analisar a tabela, foram encontrados 22 (vinte e dois) resultados positivos para instituições que oferecem em seus endereços eletrônicos acesso às dissertações defendidas no ProfHistória. Entretanto, ao acessar os *sites*, percebemos que nem todos os repositórios das dissertações são de acesso intuitivo para o público geral, especialmente professores e professoras da rede básica de ensino. Dentre as dificuldades ao acessar os bancos de dissertações está a falta de filtros por tema/assunto, o que dificulta o acesso à produção científica realizada nestes espaços e neste contexto, que se configura o papel do curador.

Não avaliamos a existência integral das dissertações nestes sites, mas, de acordo o objetivo desta pesquisa, a análise dos *sites* teve intenção de investigar como as dissertações do ProfHistória podem ser acessadas por um público geral, muitas vezes não ligado diretamente à academia, mas, que na página do ProfHistória procuram por textos/propostas que auxiliem a prática em sala de aula.

O recorte para a curadoria, portanto, foi de utilizar para além da Plataforma da EduCapes, o repositório do ProfHistória UNEB, posto que este último, contém dissertações inseridas no contexto socioeconômico-cultural desse trabalho, o estado da Bahia. A curadoria das práticas avaliativas formativas presentes nas dissertações do ProfHistória se estabelece como forma de divulgação científica das pesquisas realizadas no âmbito do mestrado profissional em questão, que tem como seu fundamento, a formação continuada de professores e professoras de história no Brasil.

Deste modo, a realização da curadoria de conteúdo pode ser dividida em três partes, como descrito por BASSANI e MAGNUS (2021): a) procurar a informação; b) atribuir valor à informação; c) compartilhar com um grupo específico. As autoras ainda destacam que outros tipos de curadoria de conteúdo envolvem além do compartilhamento, a possibilidade de engajamento e monitoramento das atividades a fim de qualificar e melhorar os conteúdos. Assim, as etapas seguidas foram:

4.2.1 Procurar a informação

A fase de procurar a informação consistiu na definição do conteúdo a ser analisado. No caso desta pesquisa, ficou determinado que o tema específico a ser curado eram as práticas avaliativas formativas no ensino de história. Nesta fase, é importante ter de forma precisa o objetivo a ser pesquisado. Nesse processo, a partir dos estudos realizados durante o mestrado

profissional e nas discussões na orientação de pesquisa, delimitou-se o âmbito das próprias pesquisas no ProfHistória, que por sua vez, estão disponíveis em repositório público, de acesso geral. Entretanto, ainda que as pesquisas estejam depositadas na plataforma da EduCapes e no site do ProfHistória/UNEB, a presente dissertação teve como proposta avançar com um filtro curador de um tema específico a ser compartilhado para professores e professoras de ensino de história.

Assim, definidos os atributos e o formato dos objetos a serem curados, a etapa seguinte consistiu em coletar conteúdos. Foram utilizadas as palavras-chave situadas de acordo a Tabela 1: História Local / Temas Sensíveis/ Relações Étnico-Raciais / Situações de Aprendizagem (Ex. Oficinas) / Recursos Audiovisuais / Uso de Biografias/Histórias de Vida, refinando até práticas avaliativas. As categorizações emergiram nesta pesquisa a partir dos sentidos suscitados nas entrevistas narrativas dos estudantes.

A primeira parte consistiu em selecionar a partir dos títulos dos trabalhos, aqueles que se aproximam semanticamente das unidades de sentido trabalhadas nesta pesquisa. Assim, tivemos com resultado 31 (trinta e um) trabalhos nos repositórios analisados, listados a seguir em ordem alfabética(Tabela 3).

TABELA 3 - Dissertações escolhidas na primeira etapa da curadoria por meio da avaliação dos títulos

AUTOR	ANO	TÍTULO	REPOSITÓRIO
Antônio Garcia Hermida	2021	O(a) professor(a) de história e os desafios de um ensino que faça sentido para os(as) alunos(as)	ProfHistória/UNEB
Antônio Marcos Araújo De Souza	2021	História Local e Educação Patrimonial no ensino de História: Maragogipinho e sua cultura ceramista como patrimônio vivo da Bahia.	ProfHistória/UNEB
Arioli Domingos Dos Reis Helfer	2021	Youtube para o ensino de história: Tutorial para a seleção e utilização de audiovisuais	EduCapes
Átila Silva Sena Guimarães	2018	Canto Negro: As músicas do bloco afro Ilê Aiyê para inclusão da história e cultura africana no currículo escolar	ProfHistória/UNEB
Adriana Sassi De Oliveira	2018	A história da alimentação como ferramenta de ensino de história	EduCapes
André Haiske	2021	Gamificação no espaço escolar: O lúdico e o ensino de história no município de Três de Maio – RS	EduCapes
Carlos Eduardo Costa	2017	RPG e ensino de história: Uma articulação potente para a produção da narrativa histórica escolar	EduCapes
Carolina Bitencourt Becker	2020	Práticas avaliativas de história e a aprendizagem significativa nos anos finais do ensino fundamental, em escolas municipais de São Sepé/RS	EduCapes
Cristina Soares Dos Santos	2021	Erguer a voz: A luta e a construção de uma narrativa antirracista no contexto escolar. Por uma história das mulheres negras protagonistas	EduCapes
Danielle Souza Santos	2022	A cor dessa escola sou eu: Diálogos entre práticas pedagógicas antirracistas e o ensino de história no Colégio Estadual de Barra do Pojuca (2020-2021)	ProfHistória/UNEB
Dagson José Borges Santos	2018	O uso de blogs no ensino de história: A experiência da história do engenho de Santana em Ilhéus-BA	ProfHistória/UNEB
Débora Jean Lopes Da Silva	2021	Mulheres na Literatura: Escritas de autoria Feminina Negra	EduCapes
Ediomar Dallanora	2021	Cidadania, experiência democrática e voto: Proposta de uma sequência didática para aulas de história	EduCapes
Ester Cândida Corrêa	2018	Análise dos conceitos de história na narrativa do canal virtual LGBT “põe na roda”	EduCapes
Everaldo Dos Santos Souza	2020	A história da feira livre de Cruz das Almas-BA: uma proposta de educação patrimonial	ProfHistória/UNEB
Fábio Azevedo Rodrigues	2021	O ensino da Shoah/Holocausto. Proposta de sequência didática para abordar temas sensíveis em sala de aula.	EduCapes
Francisco Wbirajara Lopes Martins	2020	Abordagem do saber histórico escolar no Pibid: Desenvolvimento de práticas de ensino para a ressignificação da noção de patrimônio dos estudantes do Ensino Fundamental II	ProfHistória/UNEB
Helyom Viana Telles	2018	Empatia histórica e jogos digitais: Uma proposta para o ensino de história	ProfHistória/UNEB
Gleiciane De Lima Alberto	2021	Mulheres Revolucionárias no Ensino de História: As Independências Na América Ibérica em Análise	EduCapes

Isabelle Cristine Góes Costa	2020	Ensino de história e jovens em situações de vulnerabilidades: A potencialidade das aulas-oficinas na Educação de Jovens e Adultos	ProfHistória/UNEB
Janine Dorneles Pereira	2018	Questões de gênero no universo discente: Narrativas (auto) biográficas como dispositivos de formação.	EduCapes
Joana Adriana Nunes Martins	2019	As Mulheres Maravilha brasileiras vão à sala de aula: história, lutas e conquistas dos direitos das mulheres no Brasil	EduCapes
José Ricardo Costa Miranda	2020	Jogos digitais no ensino de história: Uma experiência na educação básica em Mato Grosso	EduCapes
Júlio Junior Moresco	2018	Primavera do Leste/MT: educação patrimonial, “mídia didática” e lugares de memória	EduCapes
Luciane Bandeira Meireles	2021	Oficina de cerâmica: um caminho para potencializar o ensino da história e a cultura indígena	EduCapes
Márcia Cléide Carvalho Muniz	2021	A casa da torre de Garcia D’ávila: uma proposta de educação patrimonial para o ensino de história da Bahia	ProfHistória/UNEB
Núbia Prado De Carvalho	2021	Viúva-negra, Miss Marvel e Tempestade – performances históricas da Marvel Comics sobre o feminino para aulas de história no Ensino Médio	EduCapes
Rogério Lourenço Do Nascimento	2021	Ensino de História e audiovisual: um roteiro para leitura de 1964 – O Brasil entre armas e livros	EduCapes
Rosemary De Jesus Santos	2019	Identidades (in) visíveis: educação étnico-racial e o ensino de história no Colégio Municipal de Araçás-BA	ProfHistória/UNEB
Sandra Maria Rodrigues	2021	Ceilândia/DF: Histórias, Afetos e (re)significações a partir da educação patrimonial	EduCapes
Soraia Maria Ceita Do Nascimento	2021	Pedagogia feminista negra decolonial para um ensino de história engajado na educação básica	ProfHistória/UNEB
Tiago Sarmiento Franco Araujo	2020	Entre as TDICS e o ensino híbrido: Proposição e análise de uma sequência de ensino de história no Colégio Estadual de Jequié	ProfHistória/UNEB
Wagner Aragão Teles Dos Santos	2020	Os jornais como suporte pedagógico no ensino de história: A Folha do Subúrbio e a pesquisa em sala de aula	ProfHistória/UNEB

Fonte: Produção própria

Foram encontrados 31 (trinta e um) trabalhos que, a partir de seus títulos, dialogam com as unidades de sentido anteriormente citadas. A seleção das dissertações não buscou investigar as discussões teórico-metodológicas acerca dos processos avaliativos, mas, se existia em seu bojo propostas de atividades e práticas avaliativas de caráter formativo em seus capítulos propositivos para o ensino de história e disponibilizar os trabalhos de forma curada, ou seja, analisados de acordo às suas propostas de práticas avaliativas, para os professores e professoras de história. Assim, o segundo passo da curadoria constou com a atribuição de valor às informações coletadas.

4.2.2 Identificar às informações

Após a seleção inicial, a fase seguinte foi filtrar dentre as dissertações selecionadas, aquelas que continham em suas propostas de produto, práticas avaliativas formativas. Portanto, foi o momento de selecionar os conteúdos relevantes para o objetivo de pesquisa e estabelecer uma ordem para a apresentação da curadoria, determinando temas/temáticas.

Do total dos 31 (trinta e um trabalhos) encontrados, pudemos destacar alguns com propostas avaliativas formativas, direta ou indiretamente, dentro do recorte dos temas discutidos no capítulo 02, a partir das discussões e tratamento das entrevistas narrativas. A análise das dissertações foi realizada a partir dos resumos e capítulos propositivos indicados pelos (as) autores (as). Não foram consideradas as dissertações que não abordaram propostas avaliativas formativas em seus produtos. Deste modo, foi possível realizar a seguinte curadoria sobre práticas avaliativas formativas no ensino de história, a partir dos bancos de dissertações analisados, conforme Tabela 4:

TABELA 4 - Dissertações escolhidas a partir das propostas avaliativas em seus produtos

AUTOR	INSTITUIÇÃO/ANO	TÍTULO	UNIDADES DE SENTIDO/PALAVRAS-CHAVE	PRÁTICA AVALIATIVA FORMATIVA
Adriana Sassi de Oliveira	UFMS/2018	A história da alimentação como ferramenta de ensino de história	Recursos Audiovisuais, Exposição	Possibilidade de utilizar as memórias de aulas para avaliação através do registro escrito das percepções apreendidas durante as atividades que consistem na exposição e degustação dos alimentos consumidos na época estudada.
Antônio Marcos Araújo De Souza	UNEB/2021	História Local e Educação Patrimonial no ensino de História: Maragogipinho e sua cultura ceramista como patrimônio vivo da Bahia.	História Local, Roda de Conversa, Aula de Campo, Recursos Audiovisuais, Histórias de Vida	Possibilidade avaliativa a partir da elaboração de um relatório escrito dos estudantes, da produção de uma exposição fotográfica da aula de campo.
Átila Silva Sena Guimarães	UNEB/2018	Canto Negro: As músicas do bloco afro Ilê Aiyê para inclusão da história e cultura africana no currículo escolar	Relações Étnico Raciais, Recursos Audiovisuais.	Possibilidade de avaliação por meio da confecção de História em Quadrinhos com objetivo de resolução dos temas levantados a respeito dos temas estudados.
Débora Jean Lopes Da Silva	UFMT/2021	Mulheres na Literatura: Escritas de autoria Feminina Negra	Relações Étnico Raciais, Biografia; Histórias de vida.	Possibilidade de elaboração de diário pessoal que contemple os objetivos discutidos em sala de aula a partir dos temas estudados para a avaliação.
Ediomar Dallanora	UFMT/2021	Cidadania, experiência democrática e voto: Proposta de uma sequência didática para aulas de história.	Recurso Audiovisual, Aula de Campo	Possibilidade de avaliação a partir da produção de <i>podcast</i> com base nas atividades e experiências sobre o estudo do tema: Cidadania e Voto.
Fábio Azevedo Rodrigues	UFMS/2021	O ensino da Shoah/Holocausto. Proposta de sequência didática para abordar temas sensíveis em sala de aula.	Temas Sensíveis, Recursos Audiovisuais, Biografia	Possibilidade avaliativa através da utilização de recurso digital (<i>Padlet, Podcast</i>) para atividades em grupo. O uso de dispositivos digitais que contemple as aprendizagens sobre os temas estudados
Gleiciane De Lima Alberto	UFMT/2021	Mulheres Revolucionárias no Ensino de História: As	Rodas de Conversa, Recursos Audiovisuais, Biografia	Possibilidade de avaliação a partir da elaboração de texto sobre a trajetória de mulheres da sociedade contemporânea, comunidade e/ou família, identificando-as como personalidades históricas de

		Independências Na América Ibérica em Análise		seu tempo.
Luciane Bandeira Meireles	UFMS/2021	Oficina de cerâmica: um caminho para potencializar o ensino da história e a cultura indígena	Recurso Audiovisual, Roda de Conversa, Exposição	Possibilidade de avaliação por meio de elaboração de faixas reproduzindo padrões e criando desenhos de padrão gráfico indígena, produção de cerâmica e exposição e explanação das aprendizagens a partir do tema estudado.
Márcia Cléide Carvalho Muniz	UNEB/2021	A casa da torre de Garcia D'ávila: uma proposta de educação patrimonial para o ensino de história da Bahia.	História Local, Aula de Campo	Possibilidade de avaliação através da análise de fontes históricas: vestígios materiais, documentos, leis sobre patrimônio no Brasil. elaborar texto dissertativo sobre o patrimônio estudado.
Núbia Prado De Carvalho	UFMT/2021	Viúva-negra, Miss Marvel e Tempestade – performances históricas da Marvel Comics sobre o feminino para aulas de história no Ensino Médio	Recurso Audiovisual, Roda de Conversa	Possibilidade avaliativa através do uso de recurso audiovisual para avaliação, produção de documentário a partir das análises das HQ's e de outras fontes históricas estudadas.
Rosemary De Jesus Santos	UNEB/2019	Identidades (in) visíveis: educação étnico-racial e o ensino de história no Colégio Municipal de Araçás-BA.	Roda de Conversa, Recursos Audiovisuais, História de Vida.	Possibilidade de avaliação através de Quadro Comparativo: <i>O que sei? / O que eu ainda preciso pesquisar? Ao fim do tema estudado, propor a inclusão de mais um tópico – O que eu aprendi?</i>
Sandra Maria Rodrigues	UFMT/ 2021	Ceilândia/DF: Histórias, Afetos e (re)significações a partir da educação patrimonial.	História Local, Recursos Audiovisuais, Histórias de Vida	Possibilidade avaliativa de realização de desenhos/pinturas das impressões e percepções sobre o que foi apreendido nos locais visitados.

Fonte: Produção própria

Nesse sentido, o processo de curadoria, ao fim, possibilitou a identificação de 12 (doze) dissertações que apresentam, em seus capítulos propositivos, orientações acerca de avaliações formativas para o ensino de história. Esta curadoria foi pensada a partir das narrativas dos estudantes de nível médio, que através das entrevistas realizadas para essa pesquisa, nos contaram sobre suas experiências de aprendizagem e de práticas avaliativas no ensino de história.

4.2.3 Atribuir valor à informação

As práticas avaliativas listadas na Tabela 4, põe em perspectiva a prática avaliativa formativa, integrada com os objetivos e procedimentos didáticos das aulas de história. As práticas avaliativas sugeridas emergem muitas vezes das práticas e experiências de professores e professoras da rede básica de ensino. A seguir, vamos comentar de forma pormenorizada como essas práticas se constituem em situações avaliativas formativas.

Relatório de Observação e Diário Pessoais – Um relatório de observação e diários permite ao estudante se tornar protagonista do instrumento avaliativo. É um instrumento que privilegia a escrita, o professor (a) ao realizar uma proposta pedagógica em que os estudantes participem de forma ativa, buscando informações, estabelecendo comparações e elaborando um produto a ser apresentado, podendo ser em forma de exposição ou outra que o docente achar adequado à dinâmica da turma, ao utilizar um relatório de observação, fomenta no estudante que ele (a) exponha sua descrição e interpretação, a fim de que sejam registrados sua compreensão dos temas abordados naquela atividade. Importante que os critérios para escrita de um relatório sejam destacados desde o início, pois, assim o estudante, através da orientação do docente, terá um olhar crítico a respeito dos procedimentos de aprendizagem realizado. Em um relatório de observação pode ser incluído também uma autoavaliação, um momento em que o estudante percebe seus desafios e destaca as possíveis novas descobertas e podendo inclusive indicar condições para avançar no estudo do tema.

Acesso e tematização de Histórias em Quadrinhos (HQ's) – O uso de História em Quadrinhos possibilita ao estudante o uso de signos linguísticos e visuais, pois, estão presentes nas HQ's a linguagem verbal e não verbal. Com a ampliação da situação avaliativa para os signos visuais, os docentes podem perceber como os estudantes interpretam e reproduzem a aprendizagem através dos desenhos, cores, paisagens produzidas. Os diálogos, em uma história

em quadrinhos, desafiam os estudantes a expor o que pensam através das conversas entre personagens e da própria narração da história. Deste modo, os estudantes, confrontados com este desafio, de relacionar o conhecimento histórico estudado com a expressão em uma história em quadrinho, podem ampliar seu conhecimento crítico sobre o tema e de forma criativa expor o que aprenderam. Ao docente, ao proceder a avaliação da elaboração de uma história em quadrinhos, pode identificar os elementos como a presença ou não dos conceitos históricos estudados, explícitos ou implícitos, contidos nas HQs produzidas pelos discentes, perceber as noções de temporalidade, de sujeitos por parte deles na construção dos textos contidos nas HQs e a relação entre a criatividade e o conhecimento histórico dos estudantes.

Uso de Recursos Digitais (Padlet e Podcast) - A utilização de recursos digitais, a exemplo de *Padlet e Podcast*, entre outros, como forma mediadora de avaliação favorece a concepção de valorização do repertório sociocultural dos alunos para a construção da aprendizagem. Durante a elaboração dos recursos, os alunos podem se utilizar da trajetória de vida e relacioná-la com textos e atividades orientadas, possibilitando a capacidade de síntese e de forma autônoma, construir o texto-base para a gravação do podcast. O uso de recursos digitais no ensino de história pode descortinar a possibilidade de estudar os temas históricos em consonância com a história local, essa ação pode promover o engajamento dos discentes na construção do saber histórico. O estudante é o agente da produção do conhecimento, sendo sua ação-reflexão-ação um produto que será avaliado pelo docente. Como critério para esta situação avaliativa, para além do conteúdo curricular do ensino de história, o docente perceberá o desenvolvimento da crítica e do argumento nos alunos, os níveis de engajamento na atividade, autonomia e desenvolvimento de estratégias para solucionar questões-problema.

Produção de artefatos materiais – A produção de artefatos materiais privilegia a “mão na massa”, ou seja, o estudante ao ter contato com o tema estudado, materializa seu aprendizado através da confecção de artefatos materiais. O docente, ao se deparar com determinados temas, pode propor aos estudantes que o estudo daquele conhecimento histórico possa ser materializado, isso pode acontecer com um produto específico, como uma cerâmica, ou a partir da confecção de maquetes etc. É importante a orientação do professor (a) ao fazer uso dessa situação avaliativa, a fim de que o estudante à medida que constrói seu artefato material, possa perceber os aspectos históricos inerentes ao tema, bem como a compreensão dos vestígios materiais como fontes para o estudo da história.

Produção audiovisual – As produções audiovisuais fazem parte do cotidiano dos estudantes, através de redes sociais, plataformas de *streaming* e pela própria televisão, os alunos e alunas encontram diariamente diversos conteúdos. O docente, ao levar para sala de aula a

proposta de uma situação avaliativa por meio de produção audiovisual, incentiva o potencial criativo dos estudantes, mobilizando pela experiência artística/fílmica, múltiplos saberes e aprendizagens. O professor (a) de história, pode fomentar esta linguagem como instrumento avaliativo tendo como critérios a elaboração de roteiro, o processo de gravação, a edição dos vídeos. A partir do tema proposto e orientação docente, os estudantes tornam-se protagonistas, sujeitos criativos, pois elaboram, e reelaboram o conhecimento apreendido através dos variados processos de criação fílmica.

Elaboração de Quadro de Aprendizagem – O quadro de aprendizagem é um instrumento potente para a avaliação diagnóstica, pois propõe aos estudantes que selecionem aspectos a serem aprendidos, partindo de uma pergunta: *O que sei?* Após a primeira etapa, o docente planejará as aulas a fim de que as lacunas identificadas pelos alunos e alunas sejam resolvidas e construindo junto aos estudantes o tópico: *O que ainda preciso pesquisar?* Ao fim da sequência didática desenvolvida pelo professor (a), os próprios estudantes podem rever o quadro de aprendizagem e identificar os avanços apreendidos no estudo daquele tema. Nessa situação avaliativa, os estudantes são capazes de perceber no último tópico *O que eu aprendi?* como foi o seu percurso de aprendizagem naquela proposta didática.

Uso de Desenhos/Pinturas – A expressão da aprendizagem através da linguagem das artes visuais pode proporcionar uma situação avaliativa interessante do ponto de vista do protagonismo dos estudantes. O elemento artístico é concebido como forma de conhecimento, onde o estudante pode expor o que aprendeu de uma maneira mais aberta, diferentemente da prática comum da escrita de textos. O docente, ao orientar uma situação avaliativa que proponha as artes visuais pode observar de que forma o conhecimento histórico apreendido é ilustrado pelo aluno (a), a partir da estética, entendendo como o estudante discute os temas históricos abordados.

Esta etapa foi importante, pois, com os relatos dos estudantes pudemos dimensionar a percepção destes sobre o ensino-aprendizagem em História. As pistas encontradas foram a base para nossas buscas nos repositórios, o conteúdo curado tem por objetivo se aproximar das inquietações e narrativas suscitadas pelos estudantes.

4.2.4 Compartilhar com um grupo específico

Depois de realizada as duas etapas anteriores, ou seja, buscar a informação e atribuir valor a elas, de acordo o grupo ao qual se destina a curadoria, iniciamos o terceiro momento,

que é compartilhar. Aqui, neste ponto, entendemos que a própria dissertação e a escrita do capítulo são ao mesmo tempo, meio e forma de compartilhar o conteúdo curado. Entretanto, as possibilidades de compartilhar uma curadoria são diversas, como através de um curso, ou por lista de e-mail, pode ser ainda através do uso de aplicativos em *smartphones* e outras variadas formas. É o momento da publicização da curadoria realizada, isto é, como será oferecida ao grupo ao qual você se destina.

Ao buscar dispositivos digitais que pudesse oportunizar o acesso a essa curadoria via *web*, encontramos a plataforma *Padlet*, ferramenta que possibilita a curadoria e organização de links e outros tipos de documentos; permite a criação e o compartilhamento de conteúdo em redes sociais (BASSANI e NUNES, 2016). A figura2 e figura3 mostram a curadoria desenvolvida nessa ferramenta como Solução Mediadora de Aprendizagem. Cada Situação Avaliativa Formativa contém comentários de como ela pode ser desenvolvida em sala de aula. Na lista de dissertações, o leitor é direcionado para o *link* da EduCapes, onde estão as dissertações disponíveis para *download*.



Fonte: <https://padlet.com/raffa90/5a3nlt89ualdyf46>



Fonte: <https://padlet.com/raffa90/5a3nlt89ualdvf46>



Fonte: <https://padlet.com/raffa90/5a3nlt89ualdvf46>

A curadoria, portanto, é um processo que favorece a formação de outros docentes enquanto curadores de suas práticas. De acordo Sizanosky:

A dinâmica escolar e a prática docente não podem ficar aquém da realidade, cabe o professor usufruir de diversas fontes para fomentar discussões quanto aos conteúdos específicos de cada disciplina. Ao realizar este processo de pesquisa, seleção de conteúdo, proporcionando uma análise crítica e contextualizada com o intuito de

compartilhar uma informação, o professor desempenha o papel de curador (SIZANOSKY, 2019. p. 77-78).

Dessa forma, a produção oriunda desta pesquisa se coloca como um espaço para colaborar para o diálogo, compartilhamento e monitoramento práticas avaliativas formativas no Ensino de História no nível Médio de Ensino, por meio de plataformas digitais, a exemplo do *Padlet*, utilizado nesta curadoria, a fim de que possibilite engajar e monitorar o público, neste caso, professores e professoras de História, mantendo diálogo, aprimorando e expandindo uma rede de professores que cada vez mais aperfeiçoem a aprendizagem histórica em sala de aula. O uso da plataforma digital nessa dissertação tem como horizonte o engajamento de docentes em uma rede de práticas avaliativas formativas que favoreçam a aprendizagem histórica nas salas de aulas em todo o país.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos desafios marcam o ofício do docente de História na educação pública no Brasil, desde jornadas exaustivas, infraestruturas problemáticas dentro dos ambientes escolares, estudantes que enfrentam o dilema de conciliar estudo com uma rotina de trabalho enfrentadas por adultos, alguns com família para sustentar. A tudo isso se soma a precarização do ensino mediante a falta de um projeto que proponha olhar os jovens nas suas especificidades e os atenda. Dentre os diversos desafios da prática docente, encontramos a atividade de avaliação, cotidiano da sala de aula.

A avaliação muitas vezes assume significados distintos entre docentes e estudantes. O momento de avaliar sempre me incomodou, tendo em vista que em mim essa experiência outrora tinha deixado marcas e eu gostaria que os estudantes pudessem passar por esse momento da melhor forma possível, e nesse processo de vida-formação (SOUZA, 2008) emergiu este tema de pesquisa.

Nesse sentido, o Mestrado Profissional em Ensino de História proporcionou um momento ímpar de reflexão sobre a minha prática docente, o que permitiu nossa contribuição para o ensino de História, no âmbito das práticas avaliativas para o Ensino de História. O ensino de história, para além da construção de saberes na perspectiva intelectual, necessita ser uma prática pedagógica emancipatória (SAUL, 2015) e democrática (FREIRE, 1997), que tenha a interculturalidade como ferramenta pedagógica (WALSH, 2008) e possa contribuir com o êxito do ensino (HADJI, 2001).

Diante disso, optou-se pelo uso das entrevistas narrativas como possibilidade de acessar o que dizem os estudantes acerca das práticas avaliativas no Ensino de História. Ao dizer sobre as memórias das práticas avaliativas no Ensino de História, os estudantes reverberaram de que forma há a operacionalização dos conceitos e a constituição do pensamento histórico. Ao debruçar sobre o que dizem os estudantes a respeito das aprendizagens históricas e de que forma as práticas avaliativas atuam nesse processo, foi possível compreender os enredos produzidos a partir da memória (JOVCHELOVICH e BAUER, 2002). As entrevistas narrativas permitiram rastrear trajetórias inconscientes das lembranças, perceber que o passado é reconstituído de acordo as instâncias do presente e, os significados das experiências (FERREIRA, 2002).

A partir das pistas oferecidas pelos estudantes ao longo das entrevistas, o objetivo deste estudo foi realizar uma curadoria de práticas avaliativas, com característica formativa, que busquem a emancipação do sujeito e que atuem de forma democrática para o ensino e

aprendizagem. Essa curadoria, tem por objetivo colaborar com os docentes do ensino de história preocupados com as práticas avaliativas. A curadoria de práticas avaliativas formativas não está como uma receita para ser utilizada, mas antes, como resultado das análises das entrevistas com os estudantes de nível médio e das experiências de outros professores e professoras da Educação Básica, egressos do ProfHistória, que procederam situações avaliativas outras juntos aos seus alunos e alunas.

Entendemos que o objetivo geral foi atendido, pois no processo de desenvolvimento da pesquisa, os objetivos específicos foram alcançados. Através das entrevistas narrativas, identificamos e analisamos os sentidos que os estudantes da Chapada Diamantina dão ao Ensino de História e as práticas avaliativas por eles vivenciadas. Por meio do que os estudantes narraram a respeito das práticas avaliativas, pudemos ampliar os saberes a respeito de suas vivências e como relacionam essas práticas com a aprendizagem no Ensino de História. Do ponto de vista metodológico, avançamos em utilizar as entrevistas narrativas com os estudantes a respeito das práticas avaliativas, pois através delas, foi possível tecer unidades de sentido que nos permitiu urdir os fios para uma curadoria de práticas avaliativas para o Ensino de História.

Assim, é preciso considerar o quanto as entrevistas narrativas contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa, ao nos permite inferir sobre a importância de deixar os alunos e alunas contarem sobre si, suas experiências, suas visões, a fim de pensar como o jovem-adolescente percebe as aulas, o ensino e avaliação no Ensino de História. Ao narrar sobre si, os estudantes ampliam sentidos sobre a própria aprendizagem histórica. Portanto, do ponto de vista teórico-metodológico, a abordagem aqui utilizada, através da compreensão do que narram os estudantes possibilitou qualificar os processos de curadoria de práticas avaliativas.

Atualmente, a curadoria tem o seu significado ampliado para além do meio artístico ou jurídico, adentrando em campos como a informação, digital e de conteúdo. A curadoria no âmbito educacional, tem o docente como um mediador que elabora um conteúdo significativo, reflexivo, e contextualizado. (SIZANOSKY, 2019. p 142). Ao apresentar esta curadoria enquanto professor-pesquisador-curador, pudemos usufruir de diversas fontes para elaborar o conteúdo específico das Práticas Avaliativas Formativas, a fim de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem para os estudantes e possibilitar uma formação docente como um canal de contribuição para que reflexões contextualizadas sejam apresentadas a respeito da avaliação no Ensino de História.

Espera-se que esta dissertação auxilie professores e professoras a buscarem reflexões sobre o tema da avaliação no Ensino de História e possam trabalhar com situações avaliativas formativas em sala de aula. Não como modelos prontos, mas que haja complementação nos

processos de formação continuada, a fim de que as avaliações possam efetivamente serem formativas, atuando em favor da aprendizagem emancipatória, democrática, e intercultural.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. **O ensino de história no contexto da ditadura militar: ajustamento e convivência**. 50 anos da ditadura militar: capítulos sobre o ensino de história no Brasil.

Tradução. Curitiba: W & A, 2014. Disponível em

<<https://repositorio.usp.br/item/002648630>> Acesso em: 15 mar. 2022.

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. **Iniciação à docência e construção de percursos profissionais de participantes do Pibid: narrativas e práticas**. 2016. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

AMARAL, Adriana. Curadoria de informação e conteúdo na web: uma abordagem cultural.

In: SAAD, Elizabeth Nicolau. **Curadoria digital e o campo da comunicação**. São Paulo:

ECA/USP, 2012. p. 40 – 50. Disponível em < <http://grupo-ecausp.com/novo-ebook-curadoria-digital-e-o-campo-dacomunicacao/> >. Acesso em 08 abr. 2021.

ANDRADE, Juliana Alves. (2018). **“Temos nosso próprio tempo”**: os desafios de ensinar história aos adolescentes-jovens contemporâneos. HISTÓRIA UNICAP, 5(9), 91–105.

Disponível em < <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/1213>> Acesso em: 15 mar. 2021.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. Historiografia, processo ensino-aprendizagem e ensino de história. **Revista Metáfora Educacional**, v. 1, p. 70-89, 2010. Disponível em

<http://www.valdeci.bio.br/pdf/azevedo_stamatto_historiografia_processo_ensino.pdf>

Acesso em 10 abr. 2021.

BAHIA, **Decreto nº 12.354 de 25 de agosto de 2010**. Institui o Programa Territórios de Identidade e dá outras providências. Salvador, 2010. Disponível em: <https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/1024959/decreto-12354-10> Acesso em: 10 abr. 2021.

BAHIA, **Perfil dos Territórios de Identidade**. Série: Territórios de Identidade da Bahia, v. 1. Salvador: SEI, 2015.

BARBERIA, Lorena G.; CANTARELLI, Luiz GR; SCHMALZ, PHDES. **Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19**. FGV/EESPClear, 2021.

BASSANI, Patrícia B. Scherer; MAGNUS, Emanuele Biolo. Práticas de curadoria como atividades de aprendizagem na cultura digital. In: SANTOS, Edméa O.; SAMPAIO, Fábio F.; PIMENTEL, Mariano (Org.). **Informática na Educação: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. (Série Informática na Educação, v.1) Disponível em: < <https://ieducacao.ceie-br.org/curadoria> > Acesso em 07 abr. 2021.

BASSANI, Patrícia B. Scherer; DA SILVA NUNES, José. Ensinar e aprender em/na rede: diferentes abordagens teórico-práticas do conceito de ambientes pessoais de aprendizagem. **Jornada de Atualização em Informática na Educação**, v. 5, n. 1, p. 78-112, 2016.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro.** Tradução Rosaura Eichenberg. 1º ed. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 3. Edição, São Paulo Cortez, 2009.

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. **Apologia da História ou O ofício do Historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, p. 51-68, 2001.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html> > Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em 11 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html> > Acesso em 11 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html> > Acesso em 11 abr. 2021.

CASEIRO, Cíntia Camargo Furquim; GEBRAN, Raimunda Abou. Avaliação Formativa: concepção, práticas e dificuldades. **Revista Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez. 2008. Disponível em: < <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/181> > Acesso em: 24 fev. 2021

CAIMI, Flávia E. A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, 193-209, ago./2013.

CAIMI, Flávia; MISTURA, Letícia. Investigar em Ensino de História: entre fronteiras e limites epistemológicos. In: MONTEIRO, Ana Maria Monteiro; RALEJO, Adriana. (Orgs.). **Cartografias da Pesquisa em Ensino de História.** 1.ed. Rio de Janeiro: Mauad, v. 1, p. 187-

198, 2019.

CERRI, Luís Fernando. Didática da História no Brasil: um panorama. In: **Trabajos y Comunicaciones, 2002-2003** (28- 29). Disponível em: <<http://www.trabajosycomunicaciones.fahce.unlp.edu.ar> > Acesso em 17 jan. 2021

CERRI. Ensino de História e concepções historiográficas. **Revista Espaço Plural**, Marechal Cândido Rondon, vol. X, núm. 20, jan-jun, 2009, pp. 149-154. Disponível em < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/espacoplural/article/view/2467> > Acesso em 17 jan. 2021.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011. (p. 45-111).

CHARTIER, Roger. **História Cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1992.

CORSO, Ana Maria; SOARES, Solange Tolso. O Ensino Médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais. **X ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul-Reunião Científica Regional da ANPED**, 2014.

CRUZ, Josemar de Medeiros. **De volta para o futuro: os usos de filmes para a compreensão do tempo no Ensino de História**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Regional do Cariri, Crato, 2020.

CUPOLILLO, A. V. Avaliação da aprendizagem escolar e o pensamento de Paulo Freire: algumas aproximações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.2, n.1, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/304> >. Acesso em: 24 fev. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 168-200, 2002.

DA CONCEIÇÃO PASSEGGI, Maria; DA COSTA, Conceição Leal. Pesquisa com narrativas de crianças e jovens. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica**, v. 5, n. 15, p. 945-953, 2020.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, 2009.

DOS SANTOS, Claudécir; GIL, Leôncio V. O ensino secundário no Brasil enquanto um subcampo da educação: da legislação à realidade educacional. **Revista da FAEEDBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 59, p. 43-61, 2020.

DOS SANTOS SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012.

DOS SANTOS SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. Cultura histórica e aprendizagem histórica. **Revista Nupem**, v. 6, n. 10, p. 31-50, 2014.

DOS SANTOS SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira. Jorn Rusen e sua contribuição para a

Didática da História. **Intelligere**, São Paulo (USP), vol. 3 n. 2. p. 60-76, out. 2017. Disponível em: < <https://www.revistas.usp.br/revistaintelligere/article/view/127291> > Acesso em 15 de jan. 2021.

EISENSTEIN, Evelyn. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolesc. Saúde** (Online), pág. 6-7, 2005.

EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Lucas Bonina. **A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em Educação**. Revista Pedagogia em Foco, Iturama, v. 12, n. 7, p. 117-132, jan./jun. 2017. Disponível em: < <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/260> > Acesso em 08 de abr. 2021

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Pallas Editora, 2017.

FERNANDEZ, Cida. Webinar – **Curadoria colaborativa para formação de acervos inclusivos e diversos**. [S.I]: SisEB São Paulo. Jan. 2022. 1 vídeo (1h:48min). [Live]. Disponível em: <https://youtu.be/fc5OM2Ma9IM> Acesso em 28 jun. 2022.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História, tempo presente e história oral. **Topoi**, Rio de Janeiro, vol.3, n.5, pp.314-332. 2002. Disponível em: < http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Historia_tempopresenteehistoriaoral.pdf > Acesso em 10 de jul. 2020

FOFONCA, Eduardo; CAMAS, Nuria Pons Vilardell. A curadoria de conhecimento em ambiências imersivas e os processos formativos de professores da educação básica com metodologias inovadoras. **Revista Intersaberes**, v. 14, n. 31, p. 7-19, 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997

FREIRE, E. S.; CARVALHO, A. O. P.; RIBEIRO, A. P. D. M. A avaliação educacional: uma dimensão histórica. In: **XII Encontro Cearense de História da Educação e II Encontro Nacional do Núcleo de História e Memória da Educação**, de 26 a 28 set. 2013. Anais [.] Fortaleza: [s.n.], 2013.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. **História e narração em Walter Benjamin**. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, São Paulo, SP: Perspectiva, 1994.

GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria. Currículo de História e narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas. **GABRIEL, CT et al. Pesquisa em ensino de História. Entre desafios epistemológicos e apostas políticas**. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2014.

GALVÃO, Jerônimo A. P. C. **Biografia na sala de aula: a construção dos saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

GUIMARÃES, Luís S. Escrita da História e ensino de História. In: ROCHA, H. MAGALHÃES, M; GONTIJO, Rebeca. **A escrita da história escolar – memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009, p. 35-50

GOMES, Ângela Maria de Castro. (org.) **Escrita de si, escrita da História**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. Periodização. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Margarida Dias. **Dicionário do Ensino de História**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2019. p.185-190.

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/> > Acesso em 05 abr. 2021

INEP. Resumo Técnico: **Censo da Educação Básica Estadual 2019** [recurso eletrônico]. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: < https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_da_bahia_censo_da_educacao_basica_2019.pdf > Acesso em 12 abr. 2021.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro fontes históricas como fonte. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução: Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

KARINO, Camila Akemi; LAROS, Jacob A. Ansiedade em situações de prova: evidências de validade de duas escalas. **Psico-usf**, v. 19, p. 23-36, 2014.

LIMA, Maristela R. SOUZA, Elizeu C. Infâncias, narrativas e diálogos intergeracionais: construção de identidades culturais de alunos rurais: experienciar, compartilhar e aprender. In: **VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**, de 17 a 20 set. 2018. Anais [...] São Paulo: [s.n.], 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudo e proposições**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Marcus Leonardo B. M. **A (Im)Possibilidade Da Avaliação No Ensino De História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MARTINS, Marcus Leonardo B. M. ANDRADE, Juliana Alves. Avaliação da aprendizagem como objeto de pesquisa no ensino de História. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2021.

MARTINS, Rômulo de Oliveira Martins. **“Vinha na fé de trabalhar em diamantes.”**

Escravos e libertos em Lençóis, Chapada Diamantina-BA (1840 – 1888), 2013. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo, SP, Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2001.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. (in): PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). **Fontes Históricas**. 2.ed.- São Paulo. Editora Contexto, 2008.

NODA, Marisa. 2005. **Avaliação e novas perspectivas de aprendizagem em História**. < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11843> > Acesso em 08 mar. 2020

OLIVEIRA, Lucas Augusto Ferreira. **Tecnologias, educação e recursos audiovisuais: proposta de produto para curadoria de conteúdos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Tecnologias, Comunicação e Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. IN: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992. Disponível em < <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080> > Acessado em 20 fev. 2021

RIBEIRO, Benvenida Barros Dourado. A função social da avaliação escolar e as políticas de avaliação da educação básica no Brasil nos anos 90: breves considerações. **Revista Inter Ação**, 27(2), 127–142. 2007 Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/1530>> Acesso em: 21 abr. 2021.

SANT'ANA, Luiz Carlos R. de. **Mortos vivos na sala de aula? Cinema comercial de apelo juvenil e o Ensino de História**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina S.A, 2009.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. Cortez Editora, 1994.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1299-1311, 2015.

SEC-BA. **SEC publica portaria sobre reorganização das atividades letivas nas escolas estaduais**. Disponível em: <<http://www.educacao.ba.gov.br/midias/documentos/sec-publica-portaria-sobre-reorganizacao-das-atividades-letivas-nas-escolas-estadu>> Acesso em 25 fev. 2022.

_____. **Orientações para a fase híbrida e materiais de divulgação nas escolas**. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/fasehibrida>> Acesso em 25 fev. 2022.

_____. **Orientações para a fase 100% presencial e materiais de divulgação nas**

escolas. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/fasepresencial>> Acesso em 25 fev. 2022.

SIEMENS, George. **A informação torna-se conhecimento através das conexões.** 2010. Disponível em: <<https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=15196&langid=1>> Acesso em 08 mar. 2020

SILVA, Tarcízio. Curadoria, Mídias Sociais e Redes Profissionais: Reflexões sobre a prática. In: SAAD, Elizabeth Nicolau. **Curadoria digital e o campo da comunicação.** São Paulo: ECA/USP, 2012. p. 73 – 84. Disponível em < <http://grupoecausp.com/novo-ebook-curadoria-digital-e-ocampo-da-comunicacao/> >. Acesso em: 08 abr .2021.

SIZANOSKY, Lanita H. S. Neves. **Curadoria do Conhecimento na Prática Educativa: uma proposição metodológica para a Educação em Privação de Liberdade.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) - Centro Universitário Internacional. 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. biografia, histórias de vida e práticas de formação. **Memória e formação de professores.** Salvador: EDUFBA, p. 59-74, 2007.

SOUZA, M.; SILVA, L. I. DA C. Eventos estressores na adolescência e juventude: narrativas de estudantes de Belém/PA. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 15, p. 1282-1299, 11 out. 2020.

TOKARNIA, Mariana. **Brasil tem 4,8 milhões de crianças e adolescentes sem internet em casa.** Agência Brasil, Rio de Janeiro [s.n.], 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/brasil-tem-48-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-sem-internet-em-casa> Acesso em: 13 ago. 2021.

UNICEF BRASIL. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil:** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 25 fev. 2022.

URBAN, Ana Cláudia. O código disciplinar da didática da história nos manuais destinados à formação de professores. **Revista HISTEDBR On-line.** Campinas, n. 58, p. 188-197, set. 2014.

WALSH, C. 2008. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** 2009.