



EPEPE
ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL
EM PERNAMBUCO

Educação e Desenvolvimento
na Perspectiva do Direito à Educação

EIXO TEMÁTICO 3: PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO

A MEMÓRIA COMO HIPÓTESE EXPLICATIVA DA PRÁTICA AVALIATIVA : CRÍTICAS À VIVÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR PROFESSORES DE HISTÓRIA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO DE PERNAMBUCO.

Danielle Cristine Camelo Farias/ UFPE

Resumo

A prática docente é constituída por diversos saberes oriundos de fontes teóricas e de conhecimentos derivados de suas experiências. A memória pode contribuir na construção de sua prática. Partindo desta ideia, o presente artigo tem como objetivo o de analisar as críticas construídas por professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Pernambuco às vivências na Educação Básica no que se refere à prática avaliativa de seus professores de História. Foram utilizados o memorial, a entrevista e observação em situações de ensino como instrumentos e procedimentos metodológicos. O debate teórico traz discussões sobre prática pedagógica, prática docente, ensino de História e avaliação das aprendizagens. Considerando os três sujeitos participantes da pesquisa, podemos afirmar que o ensino de História e a prática avaliativa de seus professores foram criticados por serem vistos como tradicionais e autoritários. A partir da observação da prática dos sujeitos, apontamos aproximações e distanciamentos entre suas críticas e sua prática docente. As críticas foram mais direcionadas à metodologia do ensino da História e ao uso de instrumentos avaliativos.

Palavras-chave: Memória - Prática Docente – Ensino de História – Avaliação das aprendizagens.

Introdução

O presente artigo tem por objetivo tratar de uma das categorias construídas em nossa dissertação de mestrado cujo objeto de estudo é a avaliação das aprendizagens na prática docente de professores de História de 5ª à 8ª séries do Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco¹. Nossa pesquisa tem como objetivo geral analisar as concepções sobre avaliação construídas por professores de História das séries finais do Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino, bem como a relação entre essas concepções e sua prática avaliativa.

¹ A pesquisa foi realizada no ano de 2008 quando as escolas do Sistema Estadual de Ensino ainda possuíam um perfil seriado. De acordo com o Ministério da Educação, as escolas públicas deveriam ampliar o Ensino Fundamental para nove anos até 2010. A alteração nas instituições do estado de Pernambuco só foi realizada após a conclusão do nosso trabalho. Desse modo, o artigo preservará a denominação utilizada pelo sistema no período da realização da pesquisa, sabendo que atualmente o segmento de 5ª a 8ª série corresponde ao do 6º ao 9º ano.

Diante disso, configuram-se como objetivos específicos as intenções de: analisar como os marcos regulatórios influenciam na prática avaliativa de professores do Sistema Público; conhecer as concepções de avaliação construídas por professores de 5ª à 8ª séries do Sistema Estadual de Ensino; analisar a prática avaliativa através do conhecimento dos instrumentos de avaliação utilizados, do modo e periodicidade do uso; e compreender como os professores lidam, no processo avaliativo, com os erros dos estudantes.

O trabalho traz como aporte teórico as discussões sobre prática pedagógica, prática docente e avaliação das aprendizagens na perspectiva formativa-reguladora. O referencial teórico fundamenta a análise das informações coletadas a partir da análise documental, da observação da prática docente, enquanto procedimentos, e a entrevista e o memorial como instrumentos de coleta. Utilizou-se como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa que teve como campo empírico, três escolas da Gerência Regional de Ensino Sul (GRE Sul).

A pesquisa contou com a participação de três sujeitos que atenderam aos nossos critérios de seleção: ser professor/a das séries finais do Ensino Fundamental, independente do vínculo empregatício, graduado/a em História e que estivessem exercendo o magistério dessa disciplina. A análise e apresentação dos dados fundamentaram-se na perspectiva de análise de conteúdo de Bardin. Os resultados foram categorizados por temas. Primeiro, tratou-se das informações obtidas por meio de memorial construído pelos docentes que foram estimulados por perguntas previamente elaboradas. Essas informações foram compreendidas como hipóteses explicativas da prática avaliativa dos sujeitos da pesquisa. Diante disso, foram construídas as seguintes categorias: Críticas à vivência na Educação Básica; Relação teoria-prática; e Discurso dos docentes participantes sobre a sua prática avaliativa.

As informações oriundas da entrevista e da observação foram categorizadas de acordo com os seguintes temas: Avaliação processual e somativa; avaliação como relação de poder; Instrumentos avaliativos e Análise do erro.

Das categorias construídas em nossa dissertação, trataremos, especificamente, nesse artigo da que se refere à crítica à vivência na Educação Básica pelos docentes. O memorial construído buscou revelar experiências vividas pelos sujeitos no que diz respeito à avaliação das aprendizagens na condição de estudantes da Educação Básica, do Ensino Superior e na Formação Continuada.

Defendemos a ideia de que o professor também recorre às suas experiências enquanto aluno para a construção de sua prática. Segundo Tardif (2002), os saberes experiências dão amálgama aos demais saberes que configuram as atividades docentes. Os sujeitos da pesquisa

revelaram que as práticas de seus professores são compreendidas como exemplos a serem seguidos ou, até mesmo, negados.

Nesse sentido, o texto traz inicialmente um debate teórico sobre prática pedagógica e prática docente. Em seguida, a discussão está direcionada ao ensino de História e sua relação com a avaliação das aprendizagens por entendermos que ensino e avaliação não estão desassociados. Por fim, apresentamos elementos da pesquisa realizada no Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco que dialogam com nosso aporte teórico.

A Prática Docente como dimensão da Prática Pedagógica: Interseções e Particularidades.

De acordo com Saviani (1985), na História da educação, no Brasil, podemos perceber a presença de práticas educacionais inspiradas em correntes pedagógicas que estão vinculadas às teorias da educação. Ainda de acordo com Saviani, as teorias de educação podem ser categorizadas como “teorias não- críticas”, “teorias críticas”. As teorias “não-críticas” encaram a educação como autônoma, em relação ao contexto histórico e social, e buscam compreendê-la a partir dela mesma. As teorias “críticas”, por sua vez, empenham-se em compreender a educação remetendo-a sempre aos seus determinantes sociais e à estrutura sócio-econômica. As teorias “crítico-reprodutivista”, essas também expressão das teorias críticas, por sua parte, entendem que a função da educação é a reprodução da sociedade.

Relacionada às teorias “não-críticas” estão a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. A Pedagogia Tradicional está enraizada na educação brasileira desde a presença dos jesuítas no século XVI. A Pedagogia Nova, emergente a partir das primeiras décadas do século XX, caracteriza-se pela crítica à Pedagogia Tradicional. Já a Pedagogia Tecnicista, que surge no findar da primeira metade do século passado, advoga a organização do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Diante dessa perspectiva, Saviani (1985) situa, nas últimas décadas do século XX, o surgimento de teorias críticas da educação.

Dentre essas teorias estão as “crítico-reprodutivistas”. Para o autor, estas teorias consideram a educação como um instrumento da classe dominante capaz de reproduzir o sistema vigente, provocando, portanto, a marginalização. Já a “Teoria Crítica da Educação”, proposta por Saviani, está baseada na “Teoria da Curvatura da Vara” de Lênin para justificar um processo de tentativa de ajustes na educação. Nesse sentido, a educação deveria ser o instrumento para escolha do homem livre, democrático, cidadão e autônomo.

Nesse percurso histórico, podemos perceber que foram atribuídos diversos significados à prática pedagógica e à prática docente. Os debates mais recentes voltados para a análise do trabalho docente estão pautados por perspectivas em que a educação escolar tem o papel político-pedagógico de formar educandos enquanto cidadãos, produtores de conhecimentos e sujeitos capazes de promover transformações sociais. Segundo Pimenta (1986, p.78), isso significa “formá-lo com a capacidade para ter uma inserção social crítica/transformadora na sociedade em que vive”. Para Freire (1997, p.14) “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas.”

Concordamos com a ideia de que na contemporaneidade a ação docente não pode ser reinventada com base, apenas, na renovação dos métodos e das técnicas utilizadas em sala de aula, pois o trabalho do professor vai além dessas dimensões. Ou seja, na mudança de prática docente, é fundamental uma nova concepção de educação, de escola, de currículo, de ensino, de aprendizagem e de avaliação.

Nesse sentido, percebemos a importância de teorizar tal prática já que as novas concepções não são vistas como receitas, mas como horizontes teórico-metodológicos, como possibilidades de intervenção. Freire (1997, p.24) já apontava para a importante relação entre teoria-prática ao afirmar que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática ativismo.”

Com base nos quadros teóricos referentes ao trabalho docente, é possível perceber a presença de inúmeras noções através das quais o professor é visto como professor crítico, professor intelectual, professor crítico reflexivo, professor intelectual transformador, professor pesquisador. Tais noções fundamentam a prática docente no contexto da contemporaneidade onde se questiona o papel da escola e, dentro disso, o papel do próprio professor. Segundo Santiago (2007):

Esses são alguns termos que marcam o discurso pedagógico nas últimas décadas, do mesmo modo que representam características e posturas reivindicadas para o professorado. Por vezes os termos não passam de um discurso, em outras correspondem a um esforço que tem figurado na base de processos interativos dos sujeitos da educação. (SANTIAGO, 2007, p.113).

Concordamos com a ideia de que os objetivos escolares, na verdade, são variados e estão sob a responsabilidade de sujeitos que, estando na escola, não são docentes stricto sensu, mas também de sujeitos que estão fora da sala de aula, como indicam Tardif & Lessard (2005):

O trabalho docente, do ponto de vista de seus resultados ou de seu produto, tem um alcance relativamente indeterminado no sentido que todo professor toma os alunos no pé em que estão e espera-se que no fim do ano estejam num nível superior. Ademais, nenhum professor pode dizer que ele, sozinho, iniciou ou completou a educação de um aluno. (TARDIF & LESSARD, 2005, p.205)

Autores como Tardif & Lessard (2005) e Pimenta (1999) denunciam que em muitos depoimentos de professores, o trabalho docente está resumido ao “como fazer”. As prescrições, por vezes, são compreendidas como a solução dos problemas que permeiam a ação docente. Todavia, se assim fosse, estaríamos tratando de uma prática que se justifica, que se sustenta por ela mesma. Partimos do princípio que a ação verdadeiramente humana requer certa consciência da finalidade.

Tardif (2002) aponta que o ato de trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou uma situação em outra coisa, mas é também transformar a si mesmo no e pelo trabalho. No contexto de um trabalho pedagógico e, especificamente, do trabalho docente, o professor constrói sua identidade a partir das marcas de sua própria atividade e sua existência é marcada por sua atuação profissional. Ou seja, “com o passar do tempo, ela [a pessoa] vai se tornando – aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu ethos, suas idéias, suas funções, seus interesses, etc.”

A atividade docente se realiza em lugares organizados e socialmente definidos. Em nosso contexto estes espaços são as escolas que se configuram não só como espaços físicos, mas também como um espaço social. O trabalho nas escolas não se resume apenas ao trabalho do professor e sim ao de todos os sujeitos que compõem a instituição e com ela interagem. Segundo Tardif & Lessard (2005),

Esse lugar também é o produto de convenções sociais e históricas que se traduzem em rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo. É um espaço socioorganizacional no qual atuam diversos indivíduos ligados entre si por vários tipos de relações mais ou menos formalizadas, abrigando tensões, negociações, colaborações, conflitos e reajustamentos circunstanciais ou profundos de suas relações. (TARDIF & LESSARD, 2005, p.55)

Por isso, compreendemos que o trabalho pedagógico escolar é uma práxis pedagógica. Ou seja, esta prática apresenta-se como uma atividade material transformadora e condicionada a objetivos (KOSIK, 1976).

Pensar a práxis pedagógica implica a análise das possíveis tarefas da educação escolar no mundo contemporâneo, compreendido como um mundo complexo no qual se configuram

os processos educacionais. De acordo com Souza (2006), a práxis pedagógica se configura como:

A inter-relação de práticas e sujeitos sociais formadores que objetivam a formação dos sujeitos que desejam ser educados (sujeitos em formação) respondendo aos requerimentos de uma determinada sociedade em um momento determinado de sua história, produzindo conhecimentos que ajudem a compreender e atuar nessa mesma sociedade e na realização humana dos seus sujeitos. Não esquecer que esses requerimentos são contraditórios, conflitivos, ambíguos, mas também cheios de possibilidades e probabilidades. (SOUZA, 2006, p.6)

Ao partirmos desse debate mais amplo sobre práticas e teorias educativas, pretendemos situar nossa reflexão sobre prática docente configurando-se como uma das dimensões da prática pedagógica. Segundo Souza (2006. p.4), “a prática docente é apenas uma dimensão da prática pedagógica interconectada com a prática gestora, a prática discente, a prática gnosiológica e/ou epistemológica”.

Dessa forma, parece-nos importante salientar que, se admitir a idéia de Souza, a ação docente é elemento constituinte da Prática Pedagógica, junto com outras com os quais se relaciona. Portanto, não buscamos também reduzir a prática docente à prática de ensino. A participação na vida escolar, a gestão do currículo, a elaboração do planejamento e a avaliação também compõem aspectos do trabalho do professor.

Ressignificando o ensino e a avaliação na disciplina de História

Para compreender a renovação porque passou o ensino de História, nos propomos, então, a analisar como a mesma vem se configurando desde as últimas décadas do século XX, no Brasil. Essas mudanças ocorreram atreladas às transformações sociais, políticas e educacionais. Por essa razão, optamos por um recorte temporal a partir da década de 60, período em que o governo ditatorial introduziu uma perspectiva autoritária e burocrática para a educação (Kruppa, 1994).

O decreto-lei 869 de 12 de dezembro de 1969, apoiado pelo AI – 5 de 1968, tornou obrigatório nas escolas a inclusão dos estudos de Moral e Cívica, transformados, então, em um componente curricular, passando o ensino de História a estar vinculado com as perspectivas dessa disciplina. Selva Guimarães (2003) aponta como consequência a valorização de conceitos como pátria, tradição e herói que passaram a estar no centro dos programas de Moral e Cívica e, por efeito, no de História.

No que diz respeito à História do Brasil, os conteúdos estavam voltados para a difusão de valores ufanistas, expressos através da comemoração do 150º aniversário da independência do Brasil e também da comemoração do tricampeonato na Copa do Mundo de futebol em 1970. Este processo de “moralização” do ensino de História sofreu resistência mesmo em meio ao regime ditatorial. Contudo, o governo usava de forte repressão para acabar com os protestos e impor suas decisões e diretrizes curriculares para o ensino de I e II graus.

Após vinte anos de regime militar, o Brasil ingressou em um novo período democrático. Assim, como foi apontado inicialmente, o contexto político-social interferiu na revisão das práticas de ensino de História, bem como em todo âmbito educacional. Esse movimento de releitura das questões educacionais esteve baseado na perspectiva marxista, principalmente do marxismo gramsciano, muito difundido nos centros acadêmicos e em suas produções em meados dos anos de 1980.

É importante ressaltar que a presença de tal perspectiva teórica não traz como conseqüência imediata a ressignificação da prática docente no cotidiano escolar. Todavia, não podemos negar que possibilitou um novo olhar sobre a Educação.

Dessa forma, muitos autores da área apontam que a partir do início da década de 1980, houve um momento de “crise disciplinar” em que se buscava construir um novo ensino de História. As pesquisas direcionadas para esta questão indicam que a História era vista como o estudo do passado desvinculado das problemáticas do presente. Batista Neto (1995) denuncia que, nos livros didáticos, as narrativas eram fragmentadas, machistas e conjugadas no pretérito perfeito do indicativo. Sendo assim, a tentativa de superar essa concepção consistiria (e ainda consiste) em enxergar a História como uma disciplina que se dedica a investigar o passado estabelecendo relações com o presente. Sendo o presente, portanto, o fio condutor para os estudos históricos.

Esse processo de ressignificação ocorre também em virtude de pesquisas e debates promovidos por pesquisadores e educadores reunidos em eventos de âmbito nacional como Perspectivas do Ensino da História e o Encontro Nacional sobre o Ensino da História (ENEH), capitaneados pela ANPUH (Associação Nacional de História), o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) bem como as reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). Os resultados desse movimento de renovação foram, mais tarde, assimilados na elaboração dos Parâmetros

Curriculares Nacionais cuja proposta para o ensino de História sugere a adoção da abordagem centradas em eixos temáticos.

Não pretendemos aqui tratar especificamente das questões referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais, nem temos a pretensão de estabelecer uma relação de causa–efeito entre os eventos educacionais, as produções acadêmicas e a formulação das propostas curriculares. Procuramos indicar, no entanto, que o movimento de redemocratização proporcionou uma nova leitura da realidade pela pesquisa educacional brasileira. Com a abertura política, cresceu significativamente nas instituições públicas de Ensino Superior a produção de dissertações e teses, além da publicação de revistas para divulgação de estudos e pesquisas em Educação, apoiados em perspectiva crítica, como indica Gatti (2001).

Nesse contexto, foram criadas várias propostas para o ensino de História nos níveis Fundamental e Médio. Os debates giravam não só em torno da seleção dos conteúdos, mas também da formulação dos livros didáticos e do papel do professor.

As problemáticas analisadas acerca da nova perspectiva do ensino de História aproximam-se também das questões referentes à avaliação das aprendizagens. Na medida em que (re) pensamos o objeto de ensino da História escolar, estamos (re) pensando os objetos e objetivos da avaliação.

Segundo Hoffmann (2004), a avaliação baseada no Ensino Tradicional de História, avalia “supostas” aprendizagens através de questionários prontos, retirados de livros ou elaborados pelos professores que nem sempre correspondem à abrangência dos temas discutidos em sala de aula e aplicados de forma padronizada à várias turmas. Dessa forma, se existe a tentativa de renovar um ensino predominantemente expositivo e que valoriza a memorização; há a preocupação com a ressignificação dos instrumentos avaliativos e da concepção de avaliação.

Embora esse processo tenha se iniciado há mais de vinte anos, não deu ainda sua última palavra. Um novo olhar sobre o ensino de História também está vinculado à problemática da formação de professores e à superação de um paradigma educacional historicamente construído.

Os primeiros anos de nossa atividade docente vão se dar justamente no momento em que a crise disciplinar em relação à História escolar já se encontra instalada, o debate social e acadêmico sobre o ensino da disciplina havia avançado significativamente e que as reforma

curricular da educação básica dos anos 90 tinha sido implantada. Nossa vivência como docente é, portanto, desse período de transição, em que problemáticas, as mais diversas, estão presentes no cotidiano escolar, dentre as quais a da avaliação.

Tendo em vista tal quadro, procuramos intensificar os estudos sobre a avaliação das aprendizagens. O aprofundamento desses estudos teve início através da participação em atividade de formação continuada; um curso composto por três módulos obrigatórios, totalizando uma carga horária de 70 horas. O curso tinha como objeto de estudo a avaliação numa perspectiva mediadora, cujo objetivo consistia em “favorecer a professores, coordenadores, supervisores e diretores a oportunidade de aprofundamento de concepções e metodologias de avaliação formativa/mediadora, de forma a refletirem e posicionarem-se, criticamente a respeito de suas práticas avaliativas”.

A atividade trouxe grande contribuição não só para o aprofundamento teórico sobre a avaliação, mas, sobretudo, para a compreensão da avaliação como prática educativa transformadora. Essa compreensão foi construída a partir das atividades propostas pelo curso que incluíam socialização de experiências, estudos de caso e leituras orientadas. O estudo de casos, especificamente, tornou possível a aproximação entre as questões teóricas e as práticas vivenciadas no cotidiano escolar.

Portanto, reforçamos a ideia de que a avaliação não se reduz a uma forma de classificação e mensuração dos conhecimentos que foram apreendidos. Passamos a compreender que a avaliação é uma dimensão da prática docente que pretende acompanhar o processo de construção de conhecimento do estudante através de determinados instrumentos que possam fazer a interação entre o currículo, o planejamento, a prática de ensino e a aprendizagem.

Percebemos, então que, enquanto professora de História na Educação Básica, as discussões sobre as teorias e práticas avaliativas ganhavam e ganham destaque na produção bibliográfica da área educacional, porém os estudos que tratam da avaliação no ensino de História são raros. Assim como as demais disciplinas, a História possui especificidades, o que fica ainda mais evidente quando lançamos um olhar mais acurado sobre o processo da escolarização desse conhecimento, isto é, sua resignificação pelo ensino. As pesquisas que destacam a relação entre ensino e avaliação assumem relevância na medida em que construímos um novo olhar sobre as questões educacionais e mais diretamente sobre a prática docente.

A memória como hipótese explicativa da prática avaliativa : crítica à vivência na Educação Básica

A prática docente, a nosso ver, configura-se como um conjunto de ações intencionais e sistemáticas do professor cujos fundamentos vão sendo construídos no decorrer de sua formação desde a educação básica, passando pela formação inicial, continuada e pelas experiências, no cotidiano escolar, no exercício da docência.

“O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação” (TARDIF, 2002, p. 64)

Diante de tal concepção sobre a construção do saber-fazer docente partimos do pressuposto de que as práticas avaliativas dos sujeitos de nossa pesquisa seriam analisadas significativamente se partíssemos para a compreensão de parte da história da formação desses professores. O trato com a memória vem sendo objeto de estudo constante nas produções da área educacional, como aponta Catani (2003):

No que tange os estudos vinculados à formação de professores, a memória comparece como fenômeno a ser investigado quer nas várias dimensões da história coletiva da profissão. Comparece atrelada às consequências da opção pelo estudo de história de vida e pelo investimento de auxiliar aqueles cujo objeto de trabalho é a formação humana a adquirir ou a afirmar em domínio sobre as suas próprias histórias (CATANI, 2003, p.120)

Por esse motivo as pesquisas vêm valorizando cada vez mais a lembrança de experiências escolares e profissionais como objeto de análise. Tais lembranças podem ser expressas de forma espontânea ou de modo induzido, como no caso de nossa pesquisa, em que são colocadas questões ou situações estimulando o docente a organizar um discurso para responder ao que foi demandado.

Desse modo, o memorial construído pelos docentes teve por objetivo a construção de suas lembranças acerca da prática avaliativa, primeiro, na condição de estudante em curso da Educação Básica, da Formação Inicial e Continuada e, depois como professor. As informações nos trouxeram hipóteses explicativas sobre a prática docente, tendo evidenciado certas permanências e rupturas.

A experiência com a prática avaliativa na Educação Básica foi apontada pelos sujeitos como uma ação autoritária em que os seus professores usavam a avaliação como instrumento de controle e coerção, além de estar baseada numa perspectiva de ensino de História que valorizava a memorização.

Olhe, na época em que eu era aluno no Ensino Fundamental e Médio, os professores exigiam muito essa parte da memorização mesmo, de você colocar aquilo que você leu que ficava pré-determinado a ser feito.

Professor 1

A fala do professor revela, portanto, uma concepção de avaliação como sinônimo de exames e aferição de conhecimento. Segundo Luckesi (2005, p.16/17) tal prática avaliativa é caracterizada por ser pontual, classificatória, seletiva e, conseqüentemente, estática. Tal concepção está intimamente ligada ao modelo de ensino de História da época em que se privilegiava a memorização de datas e sujeitos compreendidos como heróis.

O depoimento da professora 2 reforça a ideia levantada pelo primeiro professor pois mostra que durante a Educação Básica, a avaliação limitava-se a perguntas e respostas.

De dois em dois meses uma prova e era prova bem...Eram extremamente objetivas. O que é. Por que é isso. O que é isso. Aquela coisa só sem condições de ler.

Professora 2

De acordo com Hoffmann (2005)

A intenção da realização de testes pelos professores é constatação de resultados. Isto é, aplicam testes para ‘verificar se o aluno aprendeu’, ‘medir o conhecimento’ ‘ver se ele sabe ou não o conteúdo’ (...) Se o professor aplica testes para simplesmente constatar resultados e expressar tais resultados, a seguir, em valores numéricos, temos aí dois procedimentos que contribuem fortemente para a concepção de avaliação sentença e classificatória: o teste é a comprovação de um resultado numérico atribuído pelo professor. (HOFFMANN, 2005, p. 47)

A prática avaliativa vivenciada pelos sujeitos enquanto estudantes da Educação Básica compõe um contexto em que a concepção de educação escolar e de ensino estava relacionada ao condicionamento e ao autoritarismo do professor. Sendo assim, a avaliação era compreendida como um instrumento de controle e seleção. Perrenoud (1999) aponta que:

Dentro dessa perspectiva uma avaliação formativa não tinha muito sentido: a escola ensinava e, se tivessem vontade e meios intelectuais, os alunos

aprendiam. A escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, limitava-se a oferecer a todos oportunidade de aprender, cabia a cada um aproveitá-la. (PERRENOUD, 1999, p.14)

Nesse contexto, a prática docente estava baseada na relação de poder que o professor exercia sobre os estudantes e cabia à avaliação ser a barganha e a garantia desse poder. A professora 3 demonstrou claramente tal perspectiva quando afirmou ter pavor das avaliações.

Ah! Eu tinha pavor. Eu tinha um professor de História que antes dele ser professor ele era advogado. Tinha hora, acho que ele esquecia que estava na sala de aula e dava um murro na mesa e dizia: 'ora!' e gritava. As provas dele eram um terror, eram horríveis. Não tenho boas recordações de prova não.

Professora 3

O depoimento acima corrobora com a idéia de Luckesi (2005) quando afirma que mensuração assistemática dá fundamento a uma prática pedagógica autoritária.

Com os exames, o sistema de ensino e o educador têm em suas mãos um instrumento de poder cuja autoridade pode ser exacerbada em autoritarismo. Infelizmente, essa tem sido a tendência e a prática em nossas escolas. Com os exames em mãos, os educadores representando o sistema social, no geral, têm se servido desse recurso para controlar disciplinarmente o educando. (LUCKESI, 2005, p.17)

No âmbito educacional, o conceito de avaliação foi objeto de estudo crescente. Segundo Hadji (2001, p.9), faz em média 30 anos (partindo da proposta de Scriven) que a comunidade educativa deseja uma avaliação que se consagre como a regulação das aprendizagens. No entanto, para que se ressignifique a avaliação nas escolas é preciso repensar o conceito de ensino e, de forma mais ampla, o conceito de educação escolar.

Segundo Hoffmann (2005, p. 18), “uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e de adulto, inseridos no contexto de sua realidade social e política.”

É nesse movimento de releitura da prática avaliativa que estão inseridos os sujeitos de nossa pesquisa. Ao fazerem uma análise da sua experiência na Educação Básica passaram a criticar a ação de seus professores e enxergaram que tais condutas não coincidem com a concepção de ensino e avaliação do contexto atual. Essas percepções decorrem de suas práticas enquanto docentes e dos referenciais teóricos que fundamentam seus trabalhos.

Considerações Finais

O objetivo principal da nossa pesquisa foi analisar as concepções sobre avaliação construídas por professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco, bem como a relação entre essas concepções e sua prática avaliativa. Dentre as categorias construídas a partir dos objetivos e da coleta de dados, nos detemos, neste artigo, à leitura feita pelos sujeitos da pesquisa sobre as práticas avaliativas de seus professores quando eram estudantes da Educação Básica.

A partir do nosso referencial teórico admitimos a ideia de que o processo de avaliação das aprendizagens não se dá de maneira desassociada do processo de ensino. A prática avaliativa e a prática de ensino são dimensões da prática docente. Embora tenham particularidades, as interseções entre essas duas dimensões dão sentido à prática docente e revelam a concepção que o professor tem sobre ensino, aprendizagem e avaliação.

Os docentes da pesquisa revelaram que seus professores de História da Educação Básica trabalhavam com a perspectiva tradicional de ensino atrelada a uma prática avaliativa classificatória e autoritária. Ao discorrerem sobre suas experiências enquanto estudantes avaliados fizeram, portanto, uma crítica à prática de seus professores principalmente no que se refere à metodologia de ensino.

A observação da prática docente em situação de ensino foi um dos procedimentos metodológicos da pesquisa. A partir dela pudemos analisar quais as aproximações e os distanciamentos entre as críticas construídas pelos sujeitos à sua vivência enquanto estudante da Educação Básica e à sua vivência enquanto professor.

O ensino de História esteve baseado em práticas mais reflexivas e com métodos que se afastavam da memorização. No que diz respeito à avaliação das aprendizagens, os docentes usavam uma diversidade de instrumentos avaliativos que serviam de barganha para que os alunos estivessem atentos às aulas e também para que se dedicassem às atividades. Percebemos que a ressignificação no ensino de História tem avançado, porém a prática avaliativa não está distante daquela descrita enquanto eram estudantes. Desse modo, ainda há hiatos na relação ensino-avaliação mesmo que se compreenda a necessidade de (re)pensar essas duas esferas.

Referências Bibliográficas:

BATISTA NETO, José. **A Problemática do Ensino da História nos Textos e nas Imagens dos Livros Didáticos**. Tópicos da Educação, Recife, v. 13, nº 1/2 , p. 97-120, 1995.

CATANI, Denice Barbara et al. **Docência, Memória e Gênero**. São Paulo, Escrituras. 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática de Ensino de História**. São Paulo: Papyrus Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários para a Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GATTI, Bernadete A. **Implicações e Perspectivas da Pesquisa Educacional no Brasil Contemporâneo**. Cadernos de pesquisa, n.113, p.65-81, julho/2001.

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

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover. As setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Avaliação: Mito e Desafio – Uma Perspectiva Construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KRUPPA, Sônia M. Portella. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem na Escola: Reelaborando Conceitos e Recriando Práticas**. Salvador: Malabares, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Questões Sobre a Organização do Trabalho na Escola. In: Revista ANDE (Associação nacional de Educação)**. São Paulo, 1986.

PERRENOUD, PHILIPPE. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens – Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTIAGO, Eliete. **Paulo Freire e as Questões Curriculares: Uma Contribuição à Reflexão**. Revista de Educação AEC, Recife, nº 106. p. 34-42, 1998

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis: Vozes, 2005.