



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

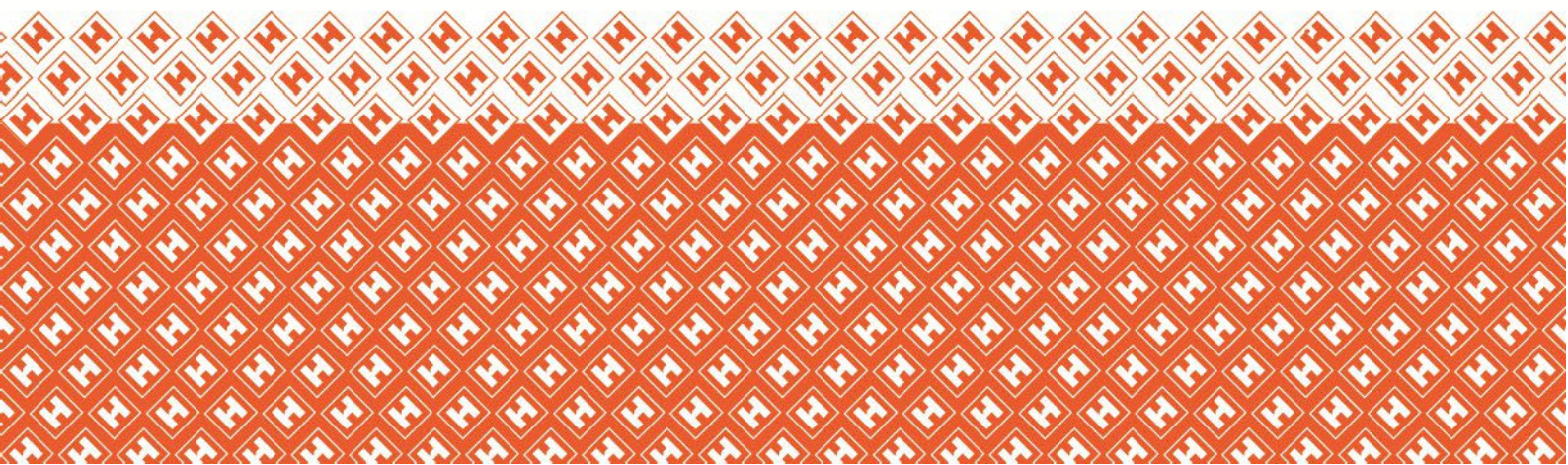
DOUGLAS LUCAS

Professor(a), vai avaliar como?
Perspectivas e possibilidades a partir da Educação
Histórica

Uma análise das práticas avaliativas no ensino de história dos anos
iniciais de Volta Redonda

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

2025





**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA**

**PROFESSOR(A), VAI AVALIAR COMO? PERSPECTIVAS E
POSSIBILIDADES A PARTIR DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA**

Uma análise das práticas avaliativas no ensino de história dos anos iniciais de Volta Redonda

DOUGLAS LUCAS

Sob a Orientação da Professora Doutora

Alessandra Pio Silva

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Seropédica - RJ
2025

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L933p LUCAS, DOUGLAS, 1985-
PROFESSOR(A), VAI AVALIAR COMO? PERSPECTIVAS E
POSSIBILIDADES A PARTIR DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA Análise
das práticas avaliativas no ensino de história dos
anos iniciais de Volta Redonda / DOUGLAS LUCAS. -
Volta Redonda, 2025.
114 f.

Orientadora: Alessandra Silva.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós- graduação em Ensino
de História , 2025.

1. educação histórica. 2. avaliação. 3. ensino de
história. 4. currículo. 5. anos iniciais. I. Silva,
Alessandra, 1985-, orient. II Universidade Federal
Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós- graduação em
Ensino de História III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL - PROFHISTÓRIA

DOUGLAS LUCAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História - Mestrado Profissional, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Dissertação aprovada em 14/07/2025

BANCA EXAMINADORA

PROF(a). DR(a). ALESSANDRA PIO SILVA
PRESIDENTE - ORIENTADORA

PROF(a). DR(a). REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO
MEMBRO INTERNO

PROF(a). DR(a). MONICA REGINA FERREIRA LINS
MEMBRO EXTERNO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



TERMO Nº 596 / 2025 - PROFHIST (12.28.01.00.00.00.79)

Nº do Protocolo: 23083.037883/2025-01

Seropédica-RJ, 14 de julho de 2025.

Nome do(a) discente: DOUGLAS LUCAS

DISSERTAÇÃO submetida como requisito parcial para obtenção do grau de MESTRE EM ENSINO DE HISTÓRIA, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - Curso de MESTRADO área de concentração em Ensino de História.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM : 14 DE JULHO DE 2025

Banca Examinadora

ALESSANDRA PIO SILVA (UFRRJ - Presidente) - ORIENTADOR
REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO (UFRRJ - Examinadora Externa ao Programa)
MONICA REGINA FERREIRA LINS (UERJ - Examinadora Externa à Instituição)

(Assinado digitalmente em 14/07/2025 14:28)

ALESSANDRA PIO SILVA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)
Matrícula: 1460741

(Assinado digitalmente em 14/07/2025 14:04)

REGINA MARIA DE OLIVEIRA RIBEIRO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.00.24)
Matrícula: 1809331

(Assinado digitalmente em 14/07/2025 14:27)

MONICA REGINA FERREIRA LINS
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 000.334.407-00

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrrj.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: **596**, ano: **2025**, tipo: **TERMO**, data de emissão: **14/07/2025** e o código de verificação: **8125c71a96**

DEDICATÓRIA

*Dedico a todos os colegas com os quais dividi as dores e amores
Que o magistério é capaz de nos dar!
E, claro, a todos os alunos que já passaram pela minha vida!*

AGRADECIMENTOS

*“Você não sabe o quanto caminhei
Pra chegar até aqui!”
Cidade Negra*

Eu imaginava que o caminho não seria fácil, mas não sabia que seria tão difícil!

Nem tive tempo para os meus monstros interiores!

De 2020 pra cá, muita coisa aconteceu, a vida foi mudando ao seu curso sem se preocupar com o que eu pensava!

Não poderia deixar agradecer à minha família: minha mãe, meu irmão, meu marido e meu filho Pedro (que foi mais uma virada que a vida deu!)

Só pude chegar até aqui porque estavam lá me apoiando, me incentivando e lidando com as minhas ausências que se intensificaram nos últimos tempos!

Aos meus amigos do Clube Palmares que sempre foram os meus grandes incentivadores mesmo sem perceberem! Nossas trocas contribuíram e muito para esse trabalho!

As minhas duas orientadoras (em momentos diferentes): professoras Alessandra Pìo e Regina Ribeiro que além de me orientar, tiveram compreensão com as viradas que minha vida pessoal deu.

Aos professores que participaram da pesquisa, contribuindo direta ou indiretamente para o resultado que exponho aqui.

E, ao meu pai Obaluaê que cuidou de mim e me guiou até aqui.

RESUMO

O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um campo ainda pouco explorado, mas repleto de potencial para o desenvolvimento da consciência histórica das crianças. Esta dissertação investiga como os instrumentos avaliativos são pensados e utilizados por professores da rede municipal de Volta Redonda e de que forma a Educação Histórica pode contribuir para práticas avaliativas mais significativas. A partir de análises documentais, questionários, entrevistas com docentes e o levantamento de instrumentos de avaliação utilizados nas escolas, o estudo revela que ainda predominam práticas tradicionais, com ênfase na memorização e pouca valorização dos saberes históricos. A pesquisa também mostra os desafios enfrentados pelos professores, como falta de formação específica, escassez de materiais e limitações curriculares. Como contribuição prática, propõe-se a reflexão crítica sobre os instrumentos avaliativos no componente de História e a construção de práticas pedagógicas alinhadas à Educação Histórica, promovendo uma aprendizagem mais crítica e contextualizada desde os primeiros anos escolares.

Palavras chaves: educação histórica; avaliação; ensino de história; currículo; anos iniciais.

ABSTRACT

The teaching of History in the early years of elementary school is a field still underexplored, yet rich in potential for developing children's historical consciousness. This dissertation investigates how assessment tools are conceived and used by teachers in the municipal school system of Volta Redonda, and how Historical Education can contribute to more meaningful evaluative practices. Based on document analysis, questionnaires, interviews with teachers, and the collection of assessment instruments used in schools, the study reveals the persistence of traditional practices focused on memorization, with little emphasis on historical thinking skills. The research also highlights the challenges faced by teachers, such as lack of specific training, scarcity of resources, and curricular constraints. As a practical contribution, this study proposes a critical reflection on the most common evaluative instruments in History teaching and presents possibilities for aligning them with the principles of Historical Education, aiming to promote a more critical and contextualized learning experience from the early years of schooling.

Keywords: assessment; history teaching; early years; historical education; curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - exemplo de questão com duas alternativas	29
Figura 2 - exemplo de caça-palavras.....	29
Figura 3 - exemplo de questão com duas alternativas	30
Figura 4 - exemplo de questão objetiva sem complexidade	30
Figura 5 - exemplo de questão objetiva sem complexidade	30
Figura 6 - exemplo de questões discursivas	30
Figura 7 - exemplo de questão imprópria para provas	31
Figura 8 - esquema	70
Figura 9	95
Figura 10 - Texto coletivo que gerou o livro.....	96
Figura 11 - modelo da atividade	96
Figura 12 - os alunos produzindo os desenhos	97
Figura 13 - um aluno folheando o livro pronto....	97
Figura 14 - os alunos contando a história na turma de 1º ano	97
Figura 15 - roda de conversa sobre a infância do seu Valdomiro.....	97
Figura 16 - levantamento dos pontos que os alunos fixaram que poderia ser explorado nas próximas atividades.....	97
Figura 17 - folha da etapa 3	98
Figura 18 - exemplos de atividades realizadas pelas crianças	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Habilidades da BNCC e de Volta Redonda	50
Quadro 2 - Habilidades de Volta Redonda.....	52
Quadro 3 - quadro com o resumo das habilidades de História	78
Quadro 4 - quadro com os instrumentos, suas características	79
Quadro 5 - sugestão de construção de conteúdos a partir das habilidades.....	91
Quadro 6 – sugestão de sequência	95
Quadro 7 - proposta de diário de bordo	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Apresentação dos instrumentos mais utilizados em História.....	80
Tabela 2 - respostas abertas sobre instrumentos avaliativos.....	81
Tabela 3 - conceitos de 2ª ordem	83
Tabela 4 - sugestão de critérios.....	93
Tabela 5 - sugestão de critérios pra o 5º ano.....	102

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

SME – Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda

LDB – Lei de diretrizes e bases da educação nacional

MEC – Ministério da Educação

SUMÁRIO

Introdução	12
Capítulo 1: Volta Redonda e a educação municipal	18
Conhecendo o currículo e avaliação em Volta Redonda: um breve histórico	19
A nova pesquisa quantitativa para o mestrado: outro momento da rede	32
As entrevistas com professores da rede municipal.....	35
CAPÍTULO 2: Currículo	36
“Do limão, fazendo uma limonada”	49
Os professores e o currículo do município.....	54
Capítulo 3: Ensino e aprendizagem em história.....	57
“Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”	61
O ato de planejar e sua relação com o ensino e aprendizagem.....	65
Capítulo 4: Avaliação	69
Balanco crítico-bibliográfico	72
A avaliação em Volta Redonda atualmente e o paradigma do controle	78
Capítulo 5: Sugerindo caminhos, possibilidades e reflexões	88
Elaborando critérios partindo dos pressupostos da Educação Histórica.....	90
Diário de bordo.....	92
Conclusão.....	104
Referências bibliográficas	106
ANEXO 1	111

INTRODUÇÃO

Há no Brasil, diversos projetos educacionais construídos no campo teórico que estão relacionados ao campo político e jurídico. Isso significa dizer que a escola é o local onde diversos interesses, concepções e aspirações se apresentam e disputam o seu espaço, mas não há como desvencilhar o professor e os alunos do protagonismo do processo de ensino aprendizagem que ocorre dentro das escolas.

Assim, vários procedimentos são internalizados, praticados e ressignificados no cotidiano das instituições educacionais. As formas de avaliação na escola passaram por algumas modificações, mas mantêm práticas que formam uma tradição no processo escolar. Nesse contexto, permanecem como um grande desafio para todos os membros da comunidade escolar, devido as especificidades necessárias, a construção de uma avaliação que se mostre como democrática e de qualidade.

Apesar de se fazer na prática escolar, a avaliação apresenta visões filosóficas, sociais e políticas muitas vezes não analisadas profundamente pelo e entre os agentes escolares que as consideram menos importante, pois trazem consigo crenças que valorizam a prática em detrimento aos estudos teóricos. Grego (2013) faz o seguinte alerta:

Ao definirmos as finalidades, e funções da avaliação e suas articulações com o pedagógico, bem como ao selecionarmos as técnicas e instrumentos que utilizaremos ao avaliar e os usos que faremos dos seus resultados, expressamos uma determinada concepção de sociedade, do papel da educação de aprendizagem e, em consequência, nossa confiança, ou não, na educabilidade do ser humano. (2013, p.16)

Logo, quando propomos instrumentos para mensurar e quantificar a aprendizagem dos alunos há muito mais em jogo do que somente uma prova ou um trabalho. Esses instrumentos amalgamam diversos conceitos fundamentais ao processo educacional, no qual a escola precisa ter total clareza sobre sua importância e dominar o seu funcionamento a fim de atingir seus objetivos construídos coletivamente e internamente, através do Projeto Político Pedagógico, em sintonia com as expectativas sociais e governamentais.

A maioria dos alunos e das famílias encaram a avaliação somente como um processo somativo, classificatório, que define vidas e aprendizagens. Seja no ensino público ou privado, a maioria dos responsáveis e dos alunos focam na nota ou conceito somente, sem se preocupar com o processo de aprendizagem em si.

Os professores buscam conciliar as determinações impostas pelos sistemas de ensino e pelas avaliações externas com seu planejamento. À luz do *rankeamento* e da pressão por números positivos, alguns gestores se debruçam sobre o tema preocupados principalmente com a avaliação

somativa e seus impactos nos resultados de aprovação e reprovação em suas unidades escolares porque os índices estão ligados aos programas de financiamento ou programas de bonificação que defende lógicas meritocráticas.

Apesar dessas visões diferenciadas sobre o mesmo processo, todas elas se convergem para os momentos específicos de avaliação, ganhando ou perdendo espaço dependendo do contexto no qual a educação ocorra. Por isso, refletir sobre o processo avaliativo é um convite urgente a uma instituição que busca seu aprimoramento sempre.

Luckesi (2012) afirma que a avaliação é um “recurso subsidiário da ação” que precisa estar atrelada a um projeto de ação, servindo para investigar a qualidade dos resultados e ajudando a corrigir possíveis desvios no percurso.

Outro fator importante de ser ressaltado é que a avaliação não tem um fim em si mesma, servindo como uma bússola que ajuda a traçar novas rotas para uma das incumbências dos professores segundo a LDB¹: zelar pela aprendizagem dos alunos. Luckesi (2012) afirma que “a avaliação é aliada necessária das soluções a serem gerenciadas, tendo em vista a obtenção de resultados desejados e necessários.” (2012, p.444) A avaliação não pode se resumir somente a nota, já que o mais importante é gerar um retorno para o aluno de onde ele está e apontar para onde se espera que ele chegue.

Há anos venho me questionando sobre o processo avaliativo e sua importância dentro do contexto educacional: o que espero que meu aluno saiba? Como ele pode demonstrar o que aprendeu? São algumas das perguntas que mais me fiz nos últimos anos. Ser professor demanda saberes múltiplos que precisam se sedimentar dentro de nós para um exercício mais adequado do magistério.

Então, dentro da minha trajetória no ProfHistória, a disciplina sobre avaliação era essencial, não só pelas dúvidas que já vinha refletindo, mas também pelo interesse em transformar a avaliação no meu objeto de pesquisa mesmo antes de entrar no programa e tive a oportunidade de cursá-la no primeiro semestre de 2020, sendo ministrada pelos professores Marcos Bomfim Martins e Diego Velasco na UFRJ. A disciplina me auxiliou a repensar muito minha prática, analisando as ações positivas e negativas que já possuía e dando embasamento teórico para visões que tinha e que nem imaginava. E, confesso que durante um bom tempo da minha experiência docente, a avaliação não era o meu foco principal enquanto professor, pois acreditava que uma aula bem montada com vários recursos seria o mais importante, led

¹ Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, artigo 13, inciso III. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm acesso em: 16/02/2021.

engano crer que o processo de ensino garantiria o sucesso nos objetivos traçados: a aprendizagem.

E foi também na disciplina de Avaliação que li o artigo intitulado: “Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional” no qual Grego (2013) compara o ato de avaliar na escola com o de utilizar um termômetro. Apesar de sabermos que ele não resolve o problema da febre, ele indica que algo não está bem, fornecendo uma informação que é importante para a busca da causa. E assim se processa na escola, na qual os alunos são submetidos às avaliações constantes com intuito de verificar se eles atendem a uma norma ou padrão de desempenho:

A questão é que as medidas que obtemos do desempenho dos alunos, referenciada em uma norma ou padrão de grupo, um critério relativo, diferente da medida fornecida pelo termômetro, não nos permite dizer com clareza o que significa um sete ou um quatro e, pior ainda, não nos permite identificar o que um aluno que tirou nota 5,0 sabe mais do que outro que tirou nota 4,5. Não permite, ainda, explicar que mérito tem a mais o aluno que tirou nota 5,0, que lhe permite prosseguir seus estudos e o que não domina o aluno que tirou nota 4,5 que lhe impede de prosseguir seus estudos. (GREGO, p. 17, 2013)

Após ler esse texto, essa indagação passou a me acompanhar: o que um aluno que tirou 4,5 sabe menos do que um aluno que tirou 5,0? Essa questão demonstra o tamanho da complexidade entre a avaliação e a quantificação de saberes que os alunos possuem e como são articuladas às normas de organização do ensino como aprovação e reprovação. Pensar o processo avaliativo significa refletir sobre várias questões como: o que avaliar? Por que avaliar? Quando avaliar? Quem avaliar? Como avaliar? Todas essas perguntas estão ligadas ao processo de ensino e aprendizagem. Não podemos pensar a avaliação se não analisarmos o que e como se ensina; o que e como se aprende; principalmente, levando em consideração as especificidades do ensino e das aprendizagens no campo da História. Dentro do espectro do ensino, é válido destacar a tríade: currículo, planejamento e avaliação que caminham juntos no fazer pedagógico. Ainda que uma avaliação seja construída com todo o esmero ou mesmo que não demonstre tal preocupação, exigirá um planejamento e, qualquer planejamento ou mesmo a ausência dele, expressa um currículo. Então, é necessário refletir sobre esses pontos para atingir o sucesso esperado com a avaliação.

Apesar de todas as perguntas estarem relacionadas, nossa proposta de análise concentra-se mais na última questão: Como Avaliar? Buscando entender melhor como se processa a escolha dos instrumentos avaliativos elencados pela maioria dos professores. Além da escolha, é preciso observar a que propostas e objetivos cada um desses instrumentos atende e, também repensá-los ou ressignificá-los, caso seja necessário. Segundo Martins (2011): “Enquanto estratégia pedagógica, a avaliação possui uma posição de destaque dentro dos diversos

processos educacionais que se enunciam ao ser comumente utilizada como instrumento legitimador da aprendizagem ou não dos conteúdos propostos pelo professor.” Assim, entendendo os instrumentos, podemos compreender os saberes históricos que estão sendo evocados nas aulas de história dos anos iniciais.

A aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, traz de volta as disciplinas de História e Geografia dando fim aos Estudos Sociais nos anos iniciais como orientação governamental, assim, o documento apresenta quais seriam os conteúdos e orientações indispensáveis para o trabalho pedagógico no ensino fundamental. Apesar da orientação dos PCNs, as mudanças nos sistemas de ensino foram feitas gradativamente ao longo dos anos 2000, impulsionadas pelas alterações no Programa Nacional do Livro Didático².

Com a Base Nacional Comum Curricular, a disciplina tornou-se componente curricular obrigatório, com habilidades específicas que precisam ser trabalhadas com cada ano de escolaridade para o atendimento das competências previstas para a área de humanas do documento que precisam ser analisadas e refletidas, percebendo potencialidades e limitações que o binômio habilidades/competências gera.

Esta pesquisa surgiu das inquietações advindas da função que exerci na Secretaria Municipal de Educação da cidade de Volta Redonda de 2017 a 2021 como implementador de História dos Anos Iniciais, ficando responsável por organizar a proposta curricular, realizar formações continuadas e acompanhar as unidades escolares. Essa função me permitiu um contato maior com os professores, suas dúvidas e seu trabalho com o componente curricular de história no Ensino Fundamental. De 2004 a 2016 atuei como professor de anos iniciais tendo refletido muitas vezes sobre o processo avaliativo e seu desenrolar. Como Tardif (2014), acredito que um professor demora anos para se apropriar do seu ofício, trilhando um caminho mais seguro e fundamentado não só nas experiências, mas também nas leituras e estudos que realiza. Assim, me vi de um professor que só se preocupava com os a língua portuguesa e matemática no início, para um que buscava compreender como se processava a aprendizagem em história de crianças em 2014. A partir de 2022, eu retorno para as classes dos Anos Iniciais como docente e, buscando, mesmo com as limitações impostas pelas regras do sistema educacional municipal, fazer um trabalho que alie um trabalho pedagógico significativo que reflita no processo avaliativo dos meus alunos.

² A partir do Guia do Livro Didático 2000/2001, surgiu a opção para as escolas optarem por um livro de Estudos Sociais ou um livro de História e um de Geografia.

Os Anos Iniciais, apesar de trabalhar com a disciplina de história desde o lançamento dos PCNs, não despertou muito o interesse de grande parte da academia no passado, visto que só houve um crescimento substancial na produção acadêmica sobre o ensino de história nessa etapa do ensino fundamental nos últimos 10 anos. Só que é nessa etapa que as crianças têm o seu primeiro contato com os conhecimentos históricos, interferindo na construção da visão dos alunos sobre a disciplina e seu processo avaliativo. Muitos professores dessa etapa não são especialistas e no seu fazer diário, trabalham baseados mais na sua formação inicial e na sua experiência enquanto alunos do que em pesquisas mais aprofundadas ou recentes sobre o Ensino de História. Consequentemente, acabam reproduzindo muitas práticas já ultrapassadas como a memorização e as figuras apresentadas como “grandes heróis”. Cainelli (2008) assevera a importância de pesquisas envolvendo os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem:

Pesquisar como pensam professores e alunos nas séries iniciais pode ajudar a pensar as dificuldades apresentadas pelos alunos no Ensino Fundamental com a disciplina de história. O enfado com a disciplina, a noção ainda presente de que “basta decorar” o conteúdo e, principalmente, a idéia de que o passado é algo fixo, que não muda nunca. (Cainelli, 2008, p.107)

A LDB³ dedica uma alínea para tratar especificamente do processo avaliativo, na qual ela aponta a continuidade e cumulação como principais características além de afirmar que os aspectos qualitativos são superiores aos quantitativos. Isso quer dizer que a preocupação dos docentes deveria estar mais ligada ao desenvolvimento do aluno durante um determinado período, destacando o que acumulou ou o que ressignificou em sua caminhada do que com o processo de quantificar a aprendizagem, mas, na realidade, percebe-se que a nota é o item mais valorizado e, assim, é preciso pensar como se chega na nota ou conceito aguardados por toda a comunidade escolar.

Dentro desse aspecto, ganham uma importância maior os instrumentos que serão utilizados para alcançar determinada nota. Luckesi (2012) defende que “o ato de avaliar a aprendizagem na escola se expressa como uma investigação da qualidade dos resultados obtidos, portanto resulta num conhecimento do desempenho do educando individual, assim como de sua turma coletivamente.” (p. 440-441) Destarte, é muito importante pensar sobre a qualidade dos instrumentos que serão ofertados dentro do processo de ensino-aprendizagem. Luckesi (2012) ressalta que “um instrumento de coleta de dados para a avaliação da

³ Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, artigo 24, inciso V e alínea a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm acesso em: 16/02/2021.

aprendizagem deve ser elaborado de forma sistemática (cobrir todo o conteúdo essencial ensinado), seguindo as regras da metodologia científica para a elaboração de instrumentos de coleta de dados para pesquisa (...)” (p.442), sendo elencados uma série de características que vão apontar a qualidade do material elaborado.

Esse pensamento pode ser transplantado para o Ensino de História: com bons instrumentos avaliativos, pode-se obter informações qualitativas da aprendizagem dos alunos no campo da História.

Apesar das diversas pesquisas sobre avaliação na educação com trabalhos de relevância para o debate acadêmico, ainda faltam trabalhos que analisem a avaliação dentro das especificidades que o ensino de história preconiza. E pensar nessas questões contribui para a compreensão da importância dos saberes históricos no processo educacional. Martins (2011) afirma:

Pela sua importância no contexto dos processos educacionais, a avaliação não deve ser concebida isoladamente das construções curriculares que circulam nas esferas educacionais, pois nela se reproduz, em forma de questões, o conhecimento que se quer apreendido e, no caso específico da história escolar, a concepção de história a ser difundida com vistas a criar leituras de mundo específicas que atendam a objetivos mais gerais. (MARTINS, p. 3, 2011)

Logo, a escolha dos instrumentos é um passo importante para a concretização do processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar também no componente curricular⁴ história.

A pesquisa ouviu professores através de um formulário e também através de entrevistas, além de analisar instrumentos coletados com os supervisores educacionais. A intenção desse trabalho não é denunciativa e sim propositiva. A ideia é promover uma reflexão para os professores dos Anos Iniciais sobre os instrumentos avaliativos mais comuns e apresentar possibilidades ou impossibilidades deles para o pleno desenvolvimento do aluno no componente curricular de história em consonância com os estudos sobre avaliação e sobre a Educação Histórica. Assim, o trabalho visa contribuir para o campo de avaliação em História, destacando a importância de se pensar, desde os Anos Iniciais, o papel da História na formação das crianças.

⁴ O termo componente curricular utilizado no texto é a forma como a BNCC passou a nomear as antigas disciplinas.

CAPÍTULO 1: VOLTA REDONDA E A EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Volta Redonda é uma cidade relativamente nova, criada em 1954, após instalação e funcionamento da primeira siderúrgica de grande porte do país que auxiliaria o Brasil a sair da sua posição de mero agroexportador para a era industrial. Não só a economia brasileira deveria se transformar, mas também, a sua sociedade. Logo, a cidade serviria de modelo de um novo Brasil: mais moderno, organizado e eficiente.

Os primeiros trabalhadores, que chegaram no então distrito da cidade de Barra Mansa para construírem a usina e a cidade operária a partir de 1941, eram, em maioria, migrantes de áreas rurais do Brasil, principalmente de Minas Gerais. Grande parte era analfabeta e sem conhecimentos técnicos para a segunda etapa: o funcionamento da siderúrgica. Diante deste cenário, ocorreram diversas iniciativas para a formação desse trabalhador, muitas pela própria sociedade civil e outras, pela empresa, entre elas destaque-se a construção da Escola Técnica Pandiá Calógeras. Segundo Costa (2004), ela foi criada para formar mão de obra especializada, iniciando suas operações ainda em 1943 e formando sua primeira turma de soldadores e encanadores em 1944. Mesmo assim, a preocupação da empresa estava no futuro. Segundo Vaz (2018):

Na formação de adultos também, mas muito mais na formação de crianças e adolescentes, pois a visão da CSN em uma geração ela objetivava que seu quadro fosse renovado e esses filhos de seus funcionários que haviam sido educados dentro da temática da siderurgia fossem seus empregados. Assim, a CSN fez maciços investimentos no início da formação do sistema educacional de Volta Redonda custeando parte do plano de desenvolvimento educacional do município. (2018, p. 40)

Para isso, uma grande rede de escolas foi sendo criada ao longo de sua história,⁵ contando com um programa específico inicialmente pelos governos federais e estaduais e, posteriormente, pelo Plano de Educação Primária (PLEP-VR), organização formada pelos governos municipal, estadual e federal com apoio das empresas locais que, nas décadas de 60 e 70, expandiram a rede escolas de ensino fundamental por toda cidade partindo de estudos demográficos da população infantil (COSTA, 2004, p.379). A partir das décadas de 90 e 2000 o investimento dos governos municipais é nas unidades de educação infantil. Outra marca foi a construção de 9 CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) na cidade a partir da década de 80. Atualmente, o município conta com aproximadamente 131 escolas públicas, da educação

⁵ Os dados desse parágrafo foram retirados do livro: *Volta Redonda: ontem e hoje*, lançado na comemoração dos 50 anos da cidade em 2004 e traz em seus capítulos os decretos de criação das unidades. As informações foram cruzadas com os dados da SME-VR e da Regional do Médio Paraíba, disponibilizadas em seus sites oficiais.

infantil ao ensino médio, em funcionamento. No entanto, há 7 prédios que já foram unidades escolares que estão fechados ou se transformaram em outro equipamento público com outra função atualmente.

O fato de ter sido uma área de segurança nacional,⁶ com prefeitos indicados ao longo do período da ditadura civil-militar, e possuir uma população que teve acesso à educação pode ajudar a entender também os fatores que levaram Volta Redonda a ganhar destaque na área educacional no interior do estado.

Conhecendo o currículo e avaliação em Volta Redonda: um breve histórico⁷

Remontar a educação em municípios não é uma tarefa fácil, até porque nem sempre há uma preocupação em salvaguardar todas as informações ou orientações como forma de construir um histórico ou memorial ou mesmo um arquivo possível de ser consultado. Consequentemente, para reconstruir caminhos percorridos, precisa-se recorrer à memória com o depoimento das pessoas que participaram dessas elaborações.

Para delimitar o marco inicial do recorte temporal com que trabalharemos neste texto, foi utilizado o documento formulado para a reorganização curricular implementada em 2004. Na ocasião, foram entregues a todos os professores da rede dois livros apresentando um breve histórico do município, a nova organização curricular e suas bases.

Neles, encontram-se a filosofia norteadora da rede municipal: “trabalhar numa concepção de educação que promova a inclusão, a permanência e a aprendizagem, a partir do que já foi construído na própria história do Ensino Público Municipal” (SME, 2004, p.23). É possível perceber que a educação do município pretende ser democrática ao se preocupar com a inclusão e a permanência dos indivíduos. Outro ponto importante é o foco na aprendizagem: pensar uma rede que se organiza ou se organizaria em torno da aprendizagem seria um ideal. Porém, as práticas cotidianas ligadas mais a uma visão neoliberal da educação demonstram

⁶ Após o Decreto-Lei nº 1.273 de 29 de maio do ano de 1973, Volta Redonda foi classificada entre os Municípios de “Interesse da Segurança Nacional”. O documento foi assinado pelo Presidente Emílio Garrastazu Médici e defendia a nomeação dos prefeitos e não mais o voto popular.

⁷ Como há poucos registros escritos e documentos que sobreviveram ao tempo, as informações apresentadas nesse título foram obtidas a partir da minha memória enquanto professor, já que estou na rede municipal desde 2004, de entrevistas e conversas feitas com quatro profissionais da rede municipal que participaram direta ou indiretamente dos processos. Essas entrevistas foram feitas presencialmente ou virtualmente através de aplicativos de mensagens instantâneas. Mesmo a SME não possui um arquivo organizado aberto para consulta com todos os documentos orientadores já enviados para as escolas e não havia, na rede, o procedimento de registrar tudo com portarias, decretos ou resoluções que está sendo implementada nesta gestão. Esse fator dificultou o aprofundamento de algumas informações como datas e o nome de indivíduos envolvidos diretamente sob a possibilidade de cometer alguma injustiça de não citar os nomes de todos os participantes.

outras preocupações que nem sempre tem o processo de aprendizagem como referência.

Ao fazer referência ao passado da rede, o texto evidencia o reconhecimento do que foi feito anteriormente, mesmo sabendo da necessidade de mudanças: “os estudos apontaram a proposta atual (de 2000) como sendo linear, definida por uma listagem de conteúdos e ancorada em uma concepção de Educação de Exclusão, não refletindo a filosofia norteadora da Rede Municipal de Ensino” (SME, 2004, p.11). É importante ressaltar que a educação de Volta Redonda já foi referência durante muitos anos em diversas etapas: década de 80 com a Educação Infantil, anos 2000 com a Educação de Jovens e Adultos, além de figurar entre os maiores Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁸ do estado, mesmo tendo pequenos crescimentos ou nenhum nos últimos anos.⁹ Tudo isso contribui para a permanência de uma memória de “destaque” quando se fala de educação no sul do estado.

Outro aspecto relevante é que o documento apresenta o caminhar para a elaboração da nova proposta curricular. Segundo ele, os estudos iniciaram-se com as equipes técnicas da secretaria municipal de educação e com as equipes técnicas das escolas. Os primeiros estudos foram feitos com a equipe do Instituto Cultiva, fundado pelo sociólogo Rudá Ricci. De acordo com os técnicos entrevistados, coube à equipe técnica da SME a finalização do documento.

O documento destaca as referências teóricas para a sua construção:

Os estudos dos PCNs, RECNEI, Edgar Morin, Paulo Freire, José Carlos Libâneo, Antoni Zaballa, referenciados em grandes teóricos como Piaget, Vygotsky, Wallon e outros, contribuíram para o embasamento de uma proposta que servirá para a mudança de concepção de todos os envolvidos. (SME, 2004, p.12)

Também, organizou-se em eixos que traduziram a ideia do sujeito que se quer formar: trabalho, identidade/cultura, cidadania e formação integral do ser humano que seriam permeados pelas áreas do conhecimento, repensando objetivos e conteúdos. (SME, 2004, p.80)

Os autores da proposta de 2004 não se resumiram aos estudos com a equipe do Instituto Cultiva. Partiram também dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da proposta de 2000. É importante destacar que essa proposta, apesar de se organizar na ideia dos círculos concêntricos, trazia deslocamentos temporais e espaciais relevantes para a aprendizagem em história em diversos anos de escolaridade, como crianças em outros tempos e lugares, escolas de hoje e de antigamente e cidades de hoje e antigamente, além de destacar a importância de se trabalhar a questão indígena (3ª série): “Povoadores: indígena brasileiro, imagens do passado e presente; os índios nos dias de hoje; conhecendo a vida e os costumes” (SME, 2004, p.50) e a

⁸ Apesar de todas as críticas que são feitas ao IDEB, ele é ainda o grande indicador para governos e secretarias que buscam se organizar para a melhoria de seus resultados.

⁹ O município não atinge a meta projetada desde o IDEB de 2015. Consulta ao site INEP em 20 de janeiro de 2025.

questão negra (4ª série):

A origem dos povos africanos; o trabalhador negro na sociedade brasileira; a luta por direitos: castigos, maus-tratos e consequências, a resistência – quilombos, a história de Zumbi e outros líderes e a luta por mudanças, A herança africana na sociedade brasileira; A situação atual do afrodescendente na sociedade brasileira. (SME, 2004, p.51)

Apesar de não ser possível confirmar alguma relação, é interessante perceber que a proposta foi construída no ano de promulgação da Lei 10.639/2003 e que o binômio dor-resistência está presente entre os conteúdos, afora a sinalização para trabalhar outros líderes, além de Zumbi, e traçar um paralelo com a situação atual.

Outro ponto importante é a presença de objetivos específicos que demonstram a preocupação com a estruturação da proposta curricular com os eixos que, segundo o documento, norteariam a construção, como: objetivos que trazem a análise de “relações de poder” na localidade e de valorização das ações coletivas que aparecem nas propostas da 3ª e da 4ª série, além do objetivo de questionar a realidade, identificando problemas e soluções na 1ª e 2ª série, no qual é possível ligá-los diretamente a conteúdos como “a escola que temos e a escola que queremos”. É importante lembrar que nossa análise se dedicou aos documentos e não à sua aplicabilidade ou às dimensões que permeiam toda a discussão sobre currículo. Cabe-nos aqui perceber a coerência entre os textos e localizá-los temporalmente.

É essa proposta curricular que na área de conhecimento Ciências Sociais separa, com fim de planejamento, as disciplinas de História e Geografia nos anos iniciais, prevendo objetivos e conteúdos específicos. Nos primeiros anos de implementação, essas disciplinas compunham uma única nota, a partir de 2010, essas disciplinas passam a ter notas diferenciadas.

O processo avaliativo dessa época para os anos iniciais era o preenchimento por parte do docente de uma tabela de avaliação, na qual os objetivos específicos trabalhados eram lançados seguindo siglas para registrar o desenvolvimento dos alunos: a sigla A (atingiu), caso o aluno tivesse atingido o objetivo, e NA (não atingiu), caso o aluno não atingisse. Até 2004, não havia relação necessária entre as atribuições da sigla e das notas aos alunos, explicando melhor: era possível uma criança ter a maioria de A e mesmo assim ficar com uma nota vermelha, ou ter vários NA e ainda sim obter um 5,0 de média. Como o princípio da tabela era ser uma avaliação cotidiana, este registro se tornava muito subjetivo, pois cabia ao professor conceder mentalmente pesos diferentes para os objetivos avaliados no bimestre.

A partir de 2004, com a nova proposta curricular, o valor dos objetivos e a nota passaram a ter equivalência. Cada professor dividia os 10 pontos pelo número de objetivos que havia naquela área de conhecimento. Isso gerava certa resistência, pois objetivos muitos simples

tinham o mesmo peso que objetivos mais complexos, levando os professores a desmembrá-los em um número maior. Assim, somava-se os objetivos atingidos e obtinha-se a nota dos alunos. A finalidade da tabela permanecia o acompanhamento da turma cotidianamente e, caso menos da metade dos alunos atingisse 50% de aproveitamento em um objetivo, ele seria repetido no próximo bimestre.

É sabido que qualquer processo avaliativo está intimamente ligado à subjetividade, mas a tabela não tinha nenhum lastro em instrumentos avaliativos, ou seja, cabia somente ao professor a justificativa para a nota em questão. Também havia as tradições escolares, como: a turma não poderia ficar com um grande número de notas iguais, pois poderia depor contra o trabalho docente, ou mesmo se o aluno que tirasse uma nota alta em Ciências Sociais, e em português uma média baixa. Casos assim permitiam o questionamento da equipe técnica da escola alegando que se o aluno tem dificuldades com leitura, escrita ou interpretação, não seria capaz de realizar um bom trabalho nas outras disciplinas. Esse sistema gerava muitas reclamações dos pais em relação aos resultados finais dos alunos e, ainda assim, ele vigorou até 2013 sem grandes alterações.

A proposta curricular passou por uma nova reestruturação em 2009, só que dessa vez, ela não gerou um livro que documentasse todo o processo como a anterior. Desde 2005, a estrutura interna da SME foi reformulada¹⁰ e passou-se a ter implementadores por área de conhecimento desde os anos finais. Esses implementadores elaboraram suas propostas que foram apresentadas aos professores ao longo do ano, em um movimento que se pretendia participativo, mas que, na verdade, era somente para conhecimento, sem poder de grandes alterações, no que já havia sido construído. Em conversa com a professora Janaína Rodrigues Egalon, que foi a implementadora de História e Geografia dos anos iniciais no período, foi possível compreender o processo de construção da nova proposta. Segundo ela, a proposta foi organizada ao longo do ano e partindo da proposta anterior, cruzando com os livros didáticos distribuídos, buscando uma forma de aliá-los mais eficientemente. Janaína também aborda suas

¹⁰ De 1997 a 2004, a prefeitura era comandada pelo prefeito Antônio Francisco Neto e a SME pela professora Emiliana Casagrande. Em 2005, foi eleito o doutor Gothardo, apoiado pelo prefeito anterior, mas que fez uma grande mudança na SME, trocando a secretária que passou a ser a professora Therezinha Gonçalves que reestruturou os departamentos e trocando grande parte dos profissionais. Em 2009 o ex-prefeito retorna, mas mantém a mesma secretária e sua equipe que ficam até 2016 após o fim da sua 2ª reeleição. Em 2017, o ex-prefeito não consegue eleger o seu candidato e o prefeito eleito Samuca Silva entra com uma nova equipe. Em 2020 ele não consegue a reeleição e o ex-prefeito Neto retorna ao cargo, retornando com a professora Therezinha, que compõe uma nova equipe aproveitando alguns membros da gestão anterior. Em 2022, a professora Therezinha falece e outros três secretários passam sem alterações na equipe montada. O prefeito Neto consegue a sua 3ª reeleição e mantém o professor Osvaldir Denadai na função. Assim, percebe-se que a SME atual é formada, em grande parte por profissionais que já estiveram, em outros momentos, servindo para a manutenção de algumas ideias e práticas ao longo dos anos, independente, muitas vezes, do prefeito que está na gestão.

escolhas:

Tentei tirar da proposta anterior conteúdos que seriam vistos no segundo segmento dos anos finais e revistos no segundo grau. Tinha muito conteúdo que o aluno iria ver nos anos finais e não tinha por que trabalhar nos anos iniciais. Priorizamos trazer o conteúdo para a construção da história de vida do aluno, o seu entorno, a família, a comunidade, a escola, a cidade, para a formação do conhecimento sobre o tempo que é algo muito abstrato para a criança. E a história de Volta Redonda só é estudada nos anos iniciais.¹¹ (informação verbal, 2025)

Outro fator que ela destaca é a importância que a diretora do Departamento Pedagógico à época dava para a relação escola e produção cultural. Por isso, foi o período do projeto Escola faz Cultura que iniciou suas atividades discutindo os grupos formadores do povo brasileiro e depois ampliou a abordagem e incluiu outros aspectos e manifestações culturais do Brasil, com uma diversidade de ações e formações, gerando uma culminância na escola. Nessa mesma época, parcerias foram estabelecidas que igualmente influenciaram no trabalho com a proposta.

Até 2008, a proposta do 1º ano incluía temas para o desenvolvimento da pedagogia de projetos na disciplina de História e Geografia. A partir de 2009, a proposta do 1º ano passou a ter objetivos e conteúdos específicos para as duas disciplinas também.

Janaína deixou a função de implementadora no final de 2012 e, após a sua saída, fica vago o cargo de implementação de história por muitos anos.

Em 2013, foi solicitado pela chefe de seção que a proposta curricular fosse revista novamente e, já não tendo um implementador para as duas frentes, foi solicitado à então implementadora de matemática da alfabetização que organizasse a nova proposta.¹²

Nesta mesma gestão do departamento pedagógico, em 2014, o sistema avaliativo foi revisto e alterado. A tabela de avaliação é abandonada e, em seu lugar, um sistema de testes, provas e trabalhos com a pontuação e o número de instrumentos já definidos pela Secretaria Municipal de Educação é implementado sem diálogo com os professores do 2º ao 5º ano. Já no 1º ano, o relatório descritivo é substituído por uma ficha na qual os professores preenchem se o aluno atingiu ou não os objetivos. A disciplina de História passa a ter uma nota separada da de Geografia.

Se o documento de 2004 ressaltava a importância de propiciar um trabalho interdisciplinar, a partir de 2014, a possibilidade torna-se mais distante, já que surge a necessidade de os instrumentos estarem separados fisicamente em folhas como forma de comprovar o fechamento das notas bimestrais e, também, para um acompanhamento dos

¹¹ Depoimento dado pela Janaína por videochamada no dia 12 de janeiro de 2025.

¹² A professora Sandra Maria Eulália reorganizou as propostas de História e Geografia, mas não consegui entrevistá-la como com os outros implementadores, pois não continuou as tentativas de conversa que tivemos.

responsáveis. Esse fato desestimulava o profissional a realizar uma construção interdisciplinar com os alunos se, no final, seria necessário particionar todo o processo avaliativo. Esse sistema vigora até os dias atuais com pequenas alterações que serão esmiuçadas em outros capítulos.

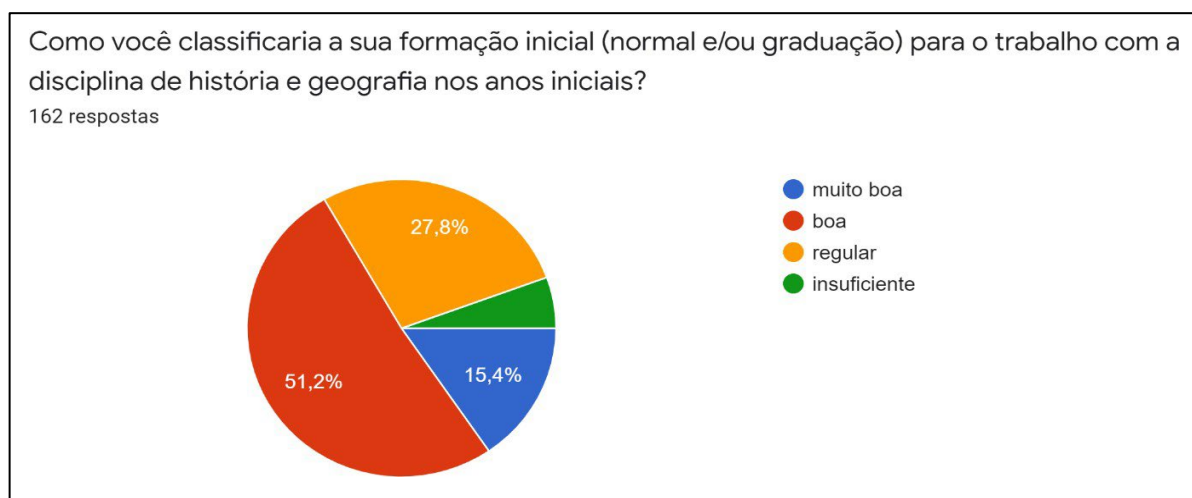
Em 2014, a chefe de seção convida Rodrigo Andrade, professor da rede que também era orientador do PNAIC¹³ na época, para a reorganização da proposta curricular a ser usada a partir de 2015. Segundo Rodrigo, que estava cursando faculdade de História naquele momento, esta nova reorganização utilizou como base a proposta anterior, acrescida pelos direitos de aprendizagem que estavam presentes nos materiais do PNAIC, já que a discussão da BNCC ainda estava no início. Além disso, Rodrigo ressalta que também teve cuidado de relacionar e alinhar os currículos das outras disciplinas, buscando permitir um trabalho mais transdisciplinar. Rodrigo lembra que a proposta anterior apresentava repetição de alguns conteúdos e a inserção de outros em etapas que não estavam condizentes na perspectiva dele. Disse ainda que a opção foi feita pela História Conceitual, buscando a construção de conceitos a cada ano de escolaridade.

Em 2017, eu recebi o convite para assumir a implementação de História e Geografia nos anos iniciais. A mim, cabia fazer formação continuada com os professores, elaborar material e repensar a proposta curricular. Para iniciar o trabalho, montei um formulário no Google para compreender minimamente como os professores da rede viam a disciplina de História e Geografia. Também aproveitei para levantar o número de professores formados nessas disciplinas naquele momento.

O preenchimento da pesquisa foi voluntário e ficou disponível durante por alguns dias, contando com a participação de 162 professores de 31 escolas de anos iniciais das 43 que a rede municipal de Volta Redonda possuía na época. A pesquisa demonstrou que a maioria dos profissionais acreditavam ter tido uma boa formação inicial como mostra o gráfico 1 abaixo:

¹³ O Programa Nacional de Aprendizagem na Idade Certa foi instituído em 2013 como uma política voltada para o processo de alfabetização, trazendo à tona discussões sobre letramento, distribuição de materiais didáticos, além de avaliação e monitoramento dos resultados. A política foi extinta no início de 2018 e substituída pelo Mais Alfabetização, programa já na gestão do presidente Temer.

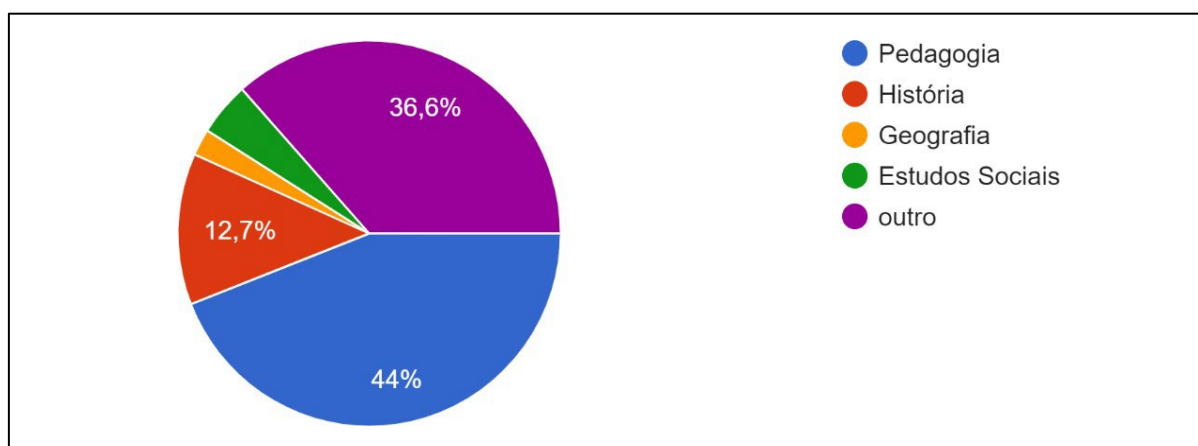
Gráfico 1- formação inicial no tema



Fonte: formulado pelo autor (2017).

Do total de participantes da pesquisa, a maioria tem formação superior em área nas quais o ensino de História está presente, por isso foram destacadas no gráfico 2 algumas graduações somente.

Gráfico 2 - Graduações dos professores que responderam à pesquisa



Fonte: formulado pelo autor (2017).

Também foi feita uma pergunta aberta sobre quais seriam as dificuldades no trabalho com a disciplina e as respostas foram agrupadas de acordo com as suas similaridades. Das 162 respostas vamos destacar algumas que considerei de maior relevância na construção de uma visão global da rede.

A primeira dificuldade apontada foi a falta de recursos (sendo digitais, lúdicos ou fontes) no trabalho da disciplina, presentes em mais de 30 respostas, contando somente as que enfatizaram o termo “material didático”. Isso denota que, se houvesse um banco ou acervo digital, as aulas de História poderiam ser mais efetivas. A segunda era a ausência de um livro didático que contemplasse a proposta curricular totalmente ou parcialmente, contando com

mais de 21 citações. Outras que obtiveram um número menor foi sobre a ausência de materiais sobre os bairros ou mesmo sobre a cidade (assuntos tratados nos 3º e 4º anos à época) e sobre o pouco tempo disponível, seja para planejamento, seja para execução da aula de História, dado que o município não cumpria a lei de um terço¹⁴ previsto para planejamento e também orientava a grade com um tempo semanal para a disciplina de história do 3º ao 5º ano. Uma observação importante feita por mim à época, a partir das falas dos professores em momentos de formação, é a de que muitos queriam partir de um material “pronto” ou “acabado” para trabalhar a história local com os alunos, desconsiderando a importância da participação destes no processo de construção do conhecimento. É como se a História, na visão de parte dos profissionais, fosse estática, como aponta Caimi:

Há uma tendência entre nós, professores, de assumir uma posição estática diante do ensino de conceitos, tratando-os como definições verbais prontas, que podem ser encontradas nos dicionários e nos livros. Aí reside muito do verbalismo vazio que permeia as aulas de História, resultando ora na passividade dos alunos, ora na sua resistência ativa frente à disciplina. (CAIMI, 2006, p. 23)

Em outro texto a mesma autora ressalta sobre essa postura relacionada à história local:

Nos debates atuais do ensino de história apontam-se possibilidades de estabelecer relações muito profícuas entre o estudo das trajetórias locais/regionais e os processos de formação de identidades sociais plurais, de modo a superar o verbalismo das aulas de história circunscritas apenas a temporalidades remotas, a espaços distantes e a determinadas memórias com as quais a maioria dos estudantes que frequenta a escola brasileira não se identifica e nas quais não reconhece as suas experiências, tampouco as de seu grupo de pertença. (CAIMI, 2010, p.60)

A partir dessas observações é possível ponderar que uma das dificuldades dos professores seria como propor e construir materiais com suas próprias turmas sobre a história do bairro ou da cidade.

Quando perguntados sobre a importância da disciplina História no contexto dos anos iniciais, todos afirmaram a sua importância e as respostas foram agrupadas em cinco categorias: relação presente-passado-futuro, formação cidadã, criticidade, formação do agente histórico/transformador e conhecimento do passado.

Percebe-se, então, que os professores consideravam boas as suas formações acadêmicas, defendiam a importância de recursos específicos para a disciplina e reafirmavam a importância da História no contexto escolar. Isso trouxe à tona a necessidade de analisar como se dá a prática desse professor no processo de avaliação, visto que o cerne desse trabalho não é o ensino somente, mas como se processa a utilização de instrumentos avaliativos em História.

¹⁴ A lei 11.738/ 2008 além de instituir o piso nacional do magistério, versa também sobre a reserva de um terço da carga horária de professores para a realização de atividades extraclasse, como planejamento pedagógico.

Posteriormente, convidei um representante de cada ano de escolaridade que era formado em História ou Pedagogia para a formação de um grupo de trabalho. Debruçados sobre as propostas, os PCNs e no que a BNCC já vinha trazendo de discussão, fomos fazendo as alterações na proposta anterior, introduzindo abordagens que considerávamos importantes sobre o conceito de temporalidade e reduzindo a quantidade de conteúdos em alguns anos de escolaridade. Só para exemplificar, os alunos do 5º ano viam desde o Brasil Colônia até a reabertura política de 1985.

Foi preciso um ano de trabalho para que, em 2018, tivéssemos uma nova proposta curricular em História. Foram criados 5 eixos partindo de leituras que fizemos sobre ensino de História como Katia Abud, Circe Bittencourt, entre outros. Os eixos perpassariam os 5 anos de escolaridade, a saber: “temporalidades: os conceitos de tempo”, visando uma reflexão sobre os marcadores temporais, duração, simultaneidade, progressão; “historicidade e prática de pesquisa”, que permitia a reflexão sobre permanência e mudança em todos os anos, além da apresentação de pelo menos um documento que pudesse ser utilizado como fonte histórica; “sujeitos históricos e suas ações”, cujo objetivo era auxiliar os alunos na compreensão que todos somos sujeitos históricos e como as ações podem trazer alterações para a coletividade; “formação étnico-racial do Brasil”, com o interesse de introduzir no currículo a presença de tópicos relacionados aos indígenas, à população negra e à África; e “formação para cidadania”, a fim de propor reflexões acerca do nosso papel social. É claro que, em alguns anos de escolaridade, um eixo se sobressaía mais que os outros, mas todos estavam presentes em todos os anos.

Além dos eixos, foi realizado um esforço para a manutenção de assuntos que já eram tradicionais para os professores de determinados anos de escolaridade, como a ideia de círculos concêntricos presente também na BNCC: 1º ano com família, 2º ano com escola, 3º ano com bairro, 4º ano com cidade e 5º ano com país. Alguns assuntos foram antecipados porque a BNCC traria isso mais à frente. Os eixos serviram para, apesar da manutenção dessa estrutura, trazer novos conteúdos procedimentais caros à disciplina ou mesmo novas abordagens aos temas.

Outra mudança foi a introdução de blocos temáticos em toda a proposta, deixando a História do Brasil vista pelas crianças divididas em: Formação do povo brasileiro (4º ano), Relações de trabalho e economia no Brasil colonial e imperial, Formação política do Estado brasileiro e Caminhos para cidadania: sujeitos, lutas e conquistas. Todos os blocos são incluídos no 5º ano com o objetivo de diminuir a quantidade de conteúdos que as crianças viam em um

único ano de escolaridade, assim, elas entravam em contato com tópicos mais importantes que somente serão aprofundados na segunda etapa do Ensino Fundamental. Uma crítica feita pelos profissionais a esse modelo e que é muito comum nos estudos da história temática consistia em que nem sempre os alunos compreendiam a sucessão dos fatos ou a dimensão temporal, já que eles não eram-lhes apresentados de forma linear. A orientação dada era sobre a importância da utilização de recursos como a linha do tempo, que auxiliariam os estudantes nessa compreensão.

Como já apresentado anteriormente, para a elaboração de um currículo é importante pensar aonde se quer “chegar”. Nossa intenção era que as crianças terminassem os Anos Iniciais reconhecendo que diversos materiais e depoimentos podem ser fontes histórias e que pudessem se ver como sujeitos históricos através do conhecimento do passado. Também queria-se que os alunos fossem capazes de se localizar no tempo e no espaço quando analisassem a cidade da qual fazem parte. Por último, era desejável que conhecessem o papel que negros e indígenas tiveram na localidade e na história do Brasil.

Apesar da construção se sustentar sobre o diálogo com professores que estavam em sala, foi necessário apresentá-la para os outros docentes. Porém, em 2018, a rede se encontrava com muita carência de professores, o que dificultava a escola a liberar todos para a formação. A solução encontrada foi trazer um representante de cada escola para atuar como multiplicador. Mesmo assim, só conseguimos realizar as formações com professores dos 4º e 5º anos. A primeira reunião foi realizada com o objetivo de apresentar a nova proposta, as bases pelas quais ela foi construída e explicar os objetivos do 1º semestre. A segunda foi dedicada para os professores darem o retorno de como foi o trabalho e apresentarem os dois últimos bimestres.

Segundo Luckesi (2012): “No cotidiano escolar, infelizmente, por muitas vezes, os educadores tomam dados aleatórios e irrelevantes como se fossem essenciais e relevantes, especialmente através das perguntas que compõem os instrumentos de coletas de dados.” (p.441). Buscando entender como os professores da rede municipal de Volta Redonda operavam os novos objetivos introduzidos pela nova proposta curricular de 2018, solicitei, ainda neste ano, que as 43 escolas enviassem um modelo de prova ou teste aplicado no 1º bimestre em História do 2º ao 5º ano, sendo que nos 2º e 3º anos a prova continha objetivos de História e Geografia, pois a rede trabalhava com uma nota única para as duas disciplinas; já no 4º e 5º anos, as provas e testes dessas duas disciplinas eram separadas, gerando notas diferentes.

No total, foram analisados mais de 100 provas e testes já aplicados com os alunos. Ao examiná-los, percebi que a grande maioria das provas do 2º e 3º anos não apresentavam questões ligadas aos objetivos do bimestre, abrindo mão de reflexões sobre temporalidades que

havia sido introduzidas naquele ano na proposta curricular, apresentando erros conceituais ou mesmo com questões que avaliavam mais capacidade leitora dos alunos do que saberes históricos importantes, sem exigência de grandes operações mentais, como: completar as letras de uma palavra, caça-palavras, na qual já eram apresentadas as palavras que deveriam ser procuradas, ou questões objetivas com só duas alternativas e um distrator muito simples para o contexto:

Figura 1 - exemplo de questão com duas alternativas

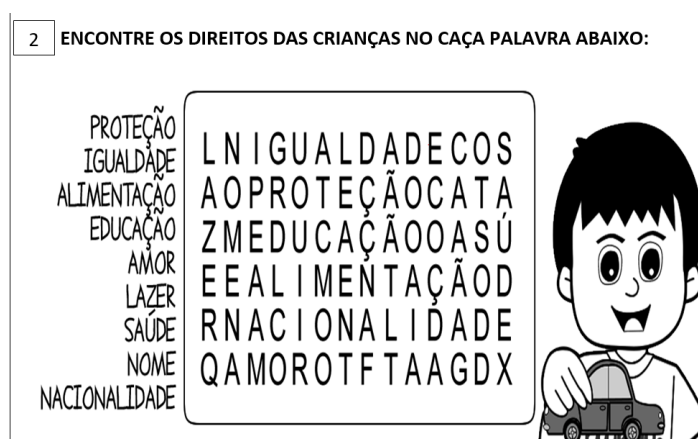
PORQUE O HOMEM PRECISA MODIFICAR A NATUREZA PARA SOBREVIVER? (0,2)

() PARA PRESERVAR A NATUREZA

() POR QUE A POPULAÇÃO VAI AUMENTANDO.

Fonte: repositório do autor (2018)

Figura 2 - exemplo de caça-palavras



Fonte: repositório do autor (2018)

Já nos materiais do 4º e 5º anos, havia um predomínio da memorização das informações, utilizando-se de questões objetivas ou discursivas sem apoio de fontes históricas para a elaboração das respostas e com poucos espaços para a reflexão dos desdobramentos entre os fatos estudados e suas consequências ou suas relações com o presente. A explicação está em que, nesses anos e no bimestre em questão, os alunos do 4º ano estudavam a história da cidade e os do 5º estudavam a história do Brasil que foi organizada em temas.

Figura 3 - exemplo de questão com duas alternativas

6) Sobre a greve podemos dizer que: (0,5)

☐ ☐ A greve é uma suspensão coletiva da prestação de serviços ao empregador por tempo parcial ou total, com o objetivo de exercer a defesa e/ou conquista de interesses coletivos dos trabalhadores.

☐ ☐ A greve é um movimento de quem não gosta de trabalhar

Fonte: repositório do autor (2018)

Figura 4 - exemplo de questão objetiva sem complexidade

4) Após uma série de marchas políticas, Volta Redonda conquista sua emancipação em 17 de julho, marcando um novo ciclo no desenvolvimento de sua história. O primeiro prefeito de Volta Redonda foi: (0,5)

☐ ☐ Sávio Gama ☐ ☐ Lula ☐ ☐ Antônio Francisco Neto

Fonte: repositório do autor (2018)

Figura 5 - exemplo de questão objetiva sem complexidade

QUESTÃO 1 - Assinale a resposta certa: (1,2)

a) Onde os quilombos ficavam?

☐ Nas cidades ☐ escondido nas matas

b) Quem os portugueses escravizaram?

☐ os fazendeiros ☐ os escravos

Fonte: repositório do autor (2018)

Figura 6 - exemplo de questões discursivas

1-Responda: (1,0)

a- Que nome receberam as faixas de terra distribuídas pelo governo português no início da colonização no Brasil?

b-Como se chamavam as pessoas que receberam essas faixas de terra?

Fonte: repositório do autor (2018)

Figura 7 - exemplo de questão imprópria para provas

2. Complete: (0,5)

a) O _____, a _____ e o _____ são símbolos importantes da história de Volta Redonda.

b) A _____ (_____) foi responsável pelo desenvolvimento industrial de Volta Redonda.

Fonte: repositório do autor (2018)

Após a análise, fizemos uma formação com as supervisoras educacionais das escolas, conversando sobre os maiores problemas encontrados e sugerindo soluções para eles. Também aproveitei formações com os professores ao longo do ano para dar devolutivas e orientações.

Posteriormente à homologação da BNCC, que ocorreu no final de 2017, começaram-se os estudos na Secretaria Municipal de Educação para reorganização curricular a partir da sua orientação no ano de 2019. Como a proposta de História acabara de ser revista, o trabalho foi ver quais habilidades já estavam contempladas nos objetivos construídos e quais precisariam ser readequadas. A proposta foi elaborada tendo como espinha dorsal as habilidades e objetos de conhecimentos presentes na BNCC e no Documento Curricular do estado do Rio de Janeiro que foram articulados aos assuntos já consolidados em nossa prática, contando com a participação de professores dos Anos Iniciais formados em História que se reuniram para avaliar ao longo de 2019 a proposta anterior (de 2018) e elaborar a nova através do estudo das habilidades apresentadas pelos documentos. Outra preocupação versava sobre a compreensão dos professores caso utilizássemos somente as habilidades da BNCC, sem alterações no texto. Por isso, poucas habilidades da BNCC foram transferidas *ipsis litteris* para a proposta curricular de 2020. Na proposta do 1º e 2º anos, foram criadas habilidades mais objetivas e destrinchadas, na intenção de promover algum tipo de reflexão do professor com as crianças. Por causa da centralidade que o processo de alfabetização tem nesses anos, havia uma resistência dos profissionais com os componentes outros que não fossem Língua Portuguesa e Matemática. O mesmo ocorreu com o 4º ano de escolaridade que iniciava os estudos sobre a cidade e depois com o país e após a formação do ser humano. Devido à quantidade de grandes temas, a opção também foi nesse sentido.

As minhas principais referências no período foram o livro *Ensino de História: fundamentos e métodos* (2005) da professora Circe Bittencourt e artigos da professora Katia Abud.

Em 2020, as novas propostas de todos os componentes foram divulgadas e, quando iríamos iniciar o trabalho de formação dos profissionais, veio a pandemia de Covid-19, que alterou todos os planos e os usos da proposta.

Em 2022 eu deixei o cargo de implementador de História e retornei para minha função de origem como professor do 2º ano, sendo substituído por uma outra professora, que não fez alterações na proposta que foi organizada como o Referencial Curricular da cidade de Volta Redonda, homologada pelo Conselho Municipal de Educação em 2022 e está em vigor até os dias atuais. No documento distribuído online, composto por dois cadernos, no qual o primeiro aborda a construção das propostas até o documento final, expressa-se a perspectiva da SME sobre equidade, BNCC, currículo e avaliação.

Relatar o caminhar educacional dos anos iniciais de Volta Redonda é fundamental para que os leitores deste trabalho entendam as escolhas feitas no desenvolvimento desta dissertação. É possível identificar alguns pontos importantes como o controle que a SME teve sobre os processos escolares como uma constante e em ampliação, definindo-os muitas vezes sem a participação dos professores, o que denota a força que a visão neoliberal educacional tem no município, pois parte do princípio que os problemas educacionais da cidade estão relacionados ao ensino do professor, cerceando e limitando a sua autonomia e atuação, isso faz com que não haja discussões sobre os processos de aprendizagem.

Estar em espaços que são executores de políticas públicas impõe sempre uma relação dual: tentar equilibrar o que se espera: resultados, com os estudos acadêmicos, nem sempre é possível. Isso coloca os sujeitos em uma eterna oscilação entre as tentativas de mudanças e as reproduções de ações que o sistema impõe.

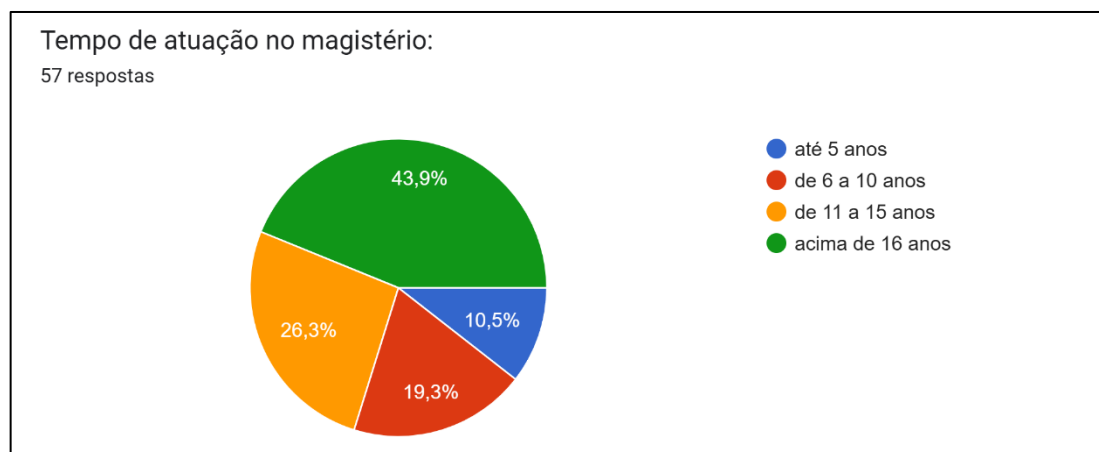
A nova pesquisa quantitativa para o mestrado: outro momento da rede

A primeira pesquisa foi realizada em 2017 em um contexto no qual, como técnico, a participação foi de 162 professores. Nesse novo momento, apesar de conseguir a divulgação oficial pela SME, o número de participações foi menor (57 participantes).

Para gerar mais fluidez, ao longo do trabalho, analisaremos as questões presentes na pesquisa ao passo que os assuntos que elas abordam apareçam nos próximos capítulos. Aqui, iremos nos deter nos aspectos mais gerais das perguntas, por exemplo: o tempo de experiência. Na pesquisa de 2017, a pergunta referia-se somente ao tempo de atuação na rede municipal. Dessa vez, perguntamos sobre o tempo de atuação no magistério inicialmente e é perceptível

que 70% dos profissionais já têm uma grande bagagem de experiências profissionais, com mais de 11 anos. O que pode evidenciar uma maturidade profissional.

Gráfico 3 - tempo de atuação no magistério

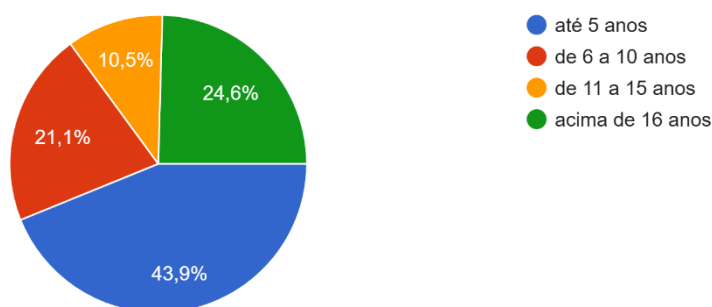


Fonte: formulado pelo autor.

Na pergunta sobre o tempo de atuação na rede, o resultado parecido se destaca. Nas duas, o maior número de resposta é dos professores com até 5 anos de rede. Uma mudança nesse período se mostra quando em 2017 os mais novos eram professores contratados e, agora, são professores efetivos convocados após o concurso de 2019.

Gráfico 4 - tempo de atuação na rede

Tempo de atuação na rede municipal de Volta Redonda:
57 respostas

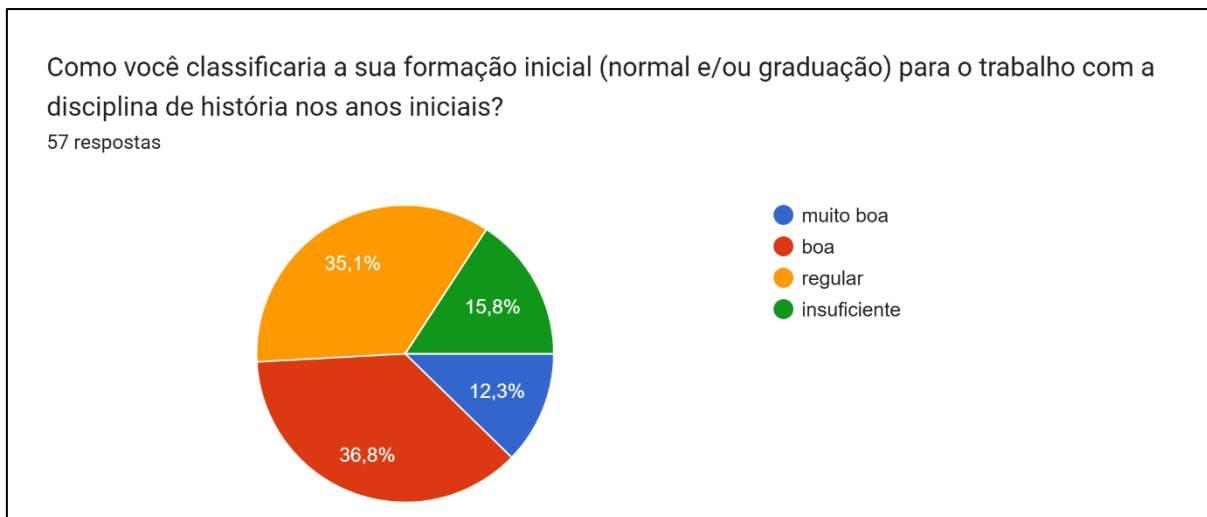


Fonte: formulado pelo autor.

A questão do gráfico 5 também estava no formulário anterior e houve uma diferença nos resultados nessa questão: em 2017, a maioria, aproximadamente 66%, considerava a sua formação boa/muito boa. Agora, esse índice cai abaixo de 50%, o que pode denotar que as dificuldades apresentadas pelos professores em uma outra questão, que será apresentada mais

à frente, estão intervindo na sua percepção sobre seu ofício. Se eles percebem dificuldades no trabalho, podem inferir que estas são geradas pela sua formação, o que expressa um viés da política de autorresponsabilização.

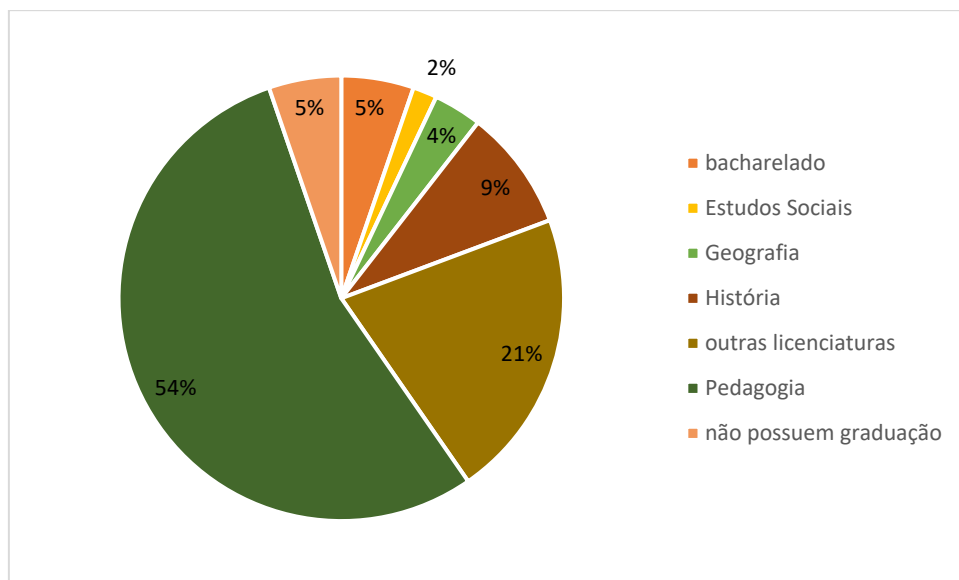
Gráfico 5 - formação inicial no tema



Fonte: formulado pelo autor.

Sabemos que há muita discussão sobre a formação inicial dos professores dos anos iniciais, mesmo durante a graduação, tanto em Pedagogia quanto em História, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem em História. Outra observação importante é que, aqui no interior, o curso normal de nível de Ensino Médio ainda é procurado, com escolas tidas como boas pela comunidade, servindo para justificar um quantitativo de 46% dos professores que ainda que não tenham graduação em Pedagogia continuem em sala. Logo, o seu conhecimento inicial advém dessa etapa de formação.

Gráfico 6 - formação inicial no tema



Fonte: formulado pelo autor.

Outros elementos que podem ser destacados quando se pensa a qual perspectiva de ensino de História os profissionais tiveram acesso durante a sua formação e como a articulação entre teoria e prática foi posta como possibilidades reais de mudança dos paradigmas presentes no ensino de história na sala de aula dos Anos Iniciais.

As entrevistas com professores da rede municipal

Além da pesquisa quantitativa, realizamos uma entrevista com 7 professoras: 1 de 2º ano e duas de 3º, 4º e 5º realizadas em suas escolas entre o final de novembro e início de dezembro. Todas elas com mais de 10 anos de experiência de rede e de escolas diferentes. Todas possuem ensino superior completo em outras áreas que não História. Ao longo dos capítulos vamos conhecer a visão e o posicionamento dela acerca dos temas que consideramos mais essenciais na pesquisa.

CAPÍTULO 2: CURRÍCULO

O dia a dia da escola é marcado por uma dinâmica própria, na qual diversos sujeitos interagem e produzem saberes. Essa produção é constituída de crenças, valores, objetivos e ações que nem sempre estão no mesmo caminho. Em alguns momentos a escola parece uma encruzilhada onde caminhos semelhantes e opostos se apresentam, levando os indivíduos a caminharem muitas vezes sem direção certa, indo e voltando, ou pegando caminhos circulares, não chegando a um lugar esperado.

É certo que os “lugares finais” podem não ser os planejados ou almeçados pelos atores envolvidos na dinâmica educacional, o que, por muitas vezes, causa a decepção em uns, o desânimo em outros ou mesmo um aparente sucesso. Nesse ponto, é importante pensar nos motivos que levam aos lugares indesejados. Para quem tem uma intimidade com o espaço escolar, fica mais fácil visualizar a instituição como um ponto de convergência entre as políticas educacionais e a sociedade; dentre as instituições sociais, é nela que a diversidade social se encontra e precisa construir uma relação por vezes desigual entre interesses e demandas políticas, teóricas e sociais.

Assim, podem ser elencados diversos fatores que influenciam ou determinam as dinâmicas escolares e todos eles necessitam de uma análise mais profunda e individualizada, já que cada escola é um universo particular. Neste capítulo focaremos no currículo como um dos responsáveis pelos caminhos construídos nas escolas, buscando relacioná-lo aos conceitos de identidade abordados durante as aulas das disciplinas.

Durante muito tempo, o currículo estava diluído dentro das teorias pedagógicas que consequentemente estudavam o tema. Mas, a partir da década de 20 do século XX, tornou-se um campo autônomo de estudo.

A própria palavra currículo, segundo Gabriel (2019): “faz referência tanto ao percurso/caminho (substantivo) como ao ato de percorrer (verbo). Seu significado oscila, pois, entre a ideia de um objeto material e uma experiência pessoal.” (2019 p.72). O currículo pode, então, ser entendido como o caminho que vai ser trilhado pelos estudantes, com vistas à formação desses sujeitos. E que sujeitos se quer formar? Essa pergunta traz à tona concepções de sociedade e de sujeitos que vão ser o “lugar final” esperado. Há, então, um poder político na construção do currículo e o estabelecimento de relações de poder que se alteram de tempos em tempos, pois quem tem o poder faz a seleção do que é considerado essencial na formação. Pensar o currículo é tentar amalgamar todas essas questões, propondo um “mapa” para o

processo educacional.

Mas nem todos os atores que efetivam o currículo na escola entendem ou concordam com o “mapa” apresentado, principalmente quando não fazem parte da construção dessa cartografia. Um mapa pode perder o sentido, fazendo indivíduos buscarem atalhos por já conhecerem a região, ou por não saberem lê-lo, tampouco dominarem instrumentos como o relógio e a bússola; podem levar muito tempo para chegar ao destino final ou até mesmo a outro lugar. O caminho pensado nem sempre é o caminho trilhado, já que há, frequentemente, um hiato entre planejamento e ação. Isso não significa que o mapa precise ser desconsiderado - muitas vezes, ele só precisa estar aberto a novas contribuições, ter uma legenda mais clara, investir na formação dos líderes de expedição ou, ainda, aplicar todas essas ações.

Tomaz Tadeu da Silva, em seu livro *Documentos de identidade – uma introdução às teorias de currículo*, de 2002, aborda a teoria do currículo em uma perspectiva histórica. Sua apresentação sobre essa teorização é dividida em três unidades: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as pós-críticas.

Nas teorias tradicionais, a preocupação principal era o que ensinar. Com o crescimento do tecnicismo na educação, essa preocupação deslocou-se para o como ensinar, já que os métodos ganharam maior importância no processo. Silva (2002) destaca a influência dos escritos de John Franklin Bobbit sobre o currículo, nos quais defendia o currículo como uma questão de organização burocrática e mecânica. Para ele importava mais o desenvolvimento do currículo com vistas à vida profissional:

A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades¹⁵, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas.” (Silva, 2002, p. 24)

Os estudos de Bobbit vão ganhar mais força nos Estados Unidos com a complementação de Ralph Tyler, o qual reafirma posições defendidas por Bobbit e insere outras fontes de conhecimento. Já as teorias críticas surgiram para criticar os currículos tradicionais e tecnicistas, inserindo novos elementos nas discussões curriculares, como o aspecto político da formação do indivíduo e a categoria de classe social:

As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (Silva, 2002, p. 30)

¹⁵ As habilidades, nesse contexto, significam quais aptidões os indivíduos necessitariam para exercer um trabalho.

Nelas estão contidos diversos pensadores, dentre eles podemos destacar Paulo Freire. Apesar de Freire não conceituar currículo como uma teoria própria, ele defendia que o aprendizado ocorre no encontro com uma proposta dialógica entre o professor e aluno que, juntos, constroem o que aprenderão sem desprezar os conhecimentos acadêmicos, mas valorizando os saberes dos alunos no processo, fazendo emergir, assim, uma visão sobre um possível currículo freiriano.

Silva (2002) faz uma análise muito interessante sobre o chamado currículo oculto, através dos autores tradicionais e críticos que o apresentaram em seus trabalhos, definindo-o da seguinte forma: “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.” (Silva, 2002, p.78) Desse ponto em diante, o autor vai promover uma reflexão sobre os conceitos presentes nesse currículo oculto e pelos meios que são trabalhados no cotidiano escolar, para concluir que o currículo oculto não está mais tão oculto assim.

Nas teorias pós-críticas o sujeito passa a ser visto sob outra ótica, perdendo o caráter homogêneo e fixo que as teorias críticas apresentavam. Agora esse indivíduo é perpassado por diversas categorias como raça, gênero e orientação sexual e sente-se a necessidade de que o currículo também absorva as demandas de grupos marginalizados na sociedade, construindo-o de forma mais diversa. Silva (2002) afirma que o currículo valoriza as experiências masculinas em detrimento das experiências e interesses femininos:

“O currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero. Uma perspectiva crítica de currículo que deixasse de examinar essa dimensão do currículo constituiria uma perspectiva bastante parcial e limitada desse artefato que é o currículo.” (Silva, 2002, p. 97)

Torres e Ferreira (2014) afirmam que “o currículo é um produtor de sentidos acerca dos conhecimentos e da sociedade, sendo uma arena de embates e disputas, envolvendo interesses variados e relações assimétricas de poder.” (2014, p.88). Relações assimétricas que, muitas vezes, só são alteradas por grandes mobilizações, como ocorreu na aprovação da Lei 10.639/03, fruto da luta do Movimento Negro brasileiro, que sempre defendeu a escola como uma aliada no combate ao racismo no país. Mesmo sabendo que a mudança não ocorre facilmente, como já foi exemplificado através da ideia do mapa, a lei foi um grande marco na Educação e no próprio Movimento Negro, que passa a lutar pela equidade educacional no Brasil em diferentes níveis e etapas.

Torres e Ferreira (2014) afirmam que a perspectiva eurocêntrica para a compreensão

histórica continua presente no currículo escolar de História: “Nesse sentido, podemos dizer que a inserção de ‘novas’ questões envolvendo a História da África e cultura afro-brasileira e africana no país se ancora em tradições¹⁶ estabilizadas que, em grande parte, foram produzidas na lógica que desejamos combater” (2014, p.92). As autoras reconhecem a difícil tarefa de mudança na cultura escolar promovida por transformações curriculares exteriores à escola e que, mesmo assim, há iniciativas docentes que buscam dialogar com a legislação, criando narrativas históricas.

As teorias pós-críticas trazem para o bojo dos currículos o debate sobre identidade que, *a priori*, parece um conceito simples de ser elaborado, entretanto, um olhar mais apurado permite perceber a sua complexidade.

Silva (2000) aborda como pode ser complexo essa definição em seu texto *A produção social da identidade e da diferença*.

Em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir "identidade". A identidade é simplesmente aquilo que se é: "sou brasileiro", "sou negro", "sou homossexual", "sou jovem", "sou homem". A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autônomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como referência a si própria: ela é autocontida e auto-suficiente. (SILVA, 2000, p. 74)

Mantendo o raciocínio para conceituar diferença, Silva (2000) diz: “a diferença é concebida como uma entidade independente. Apenas, neste caso, em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é: ‘ela é italiana’, ‘ela é branca’, ‘ela é homossexual’, ‘ela é velha’, ‘ela é mulher’” (Silva, 2000, p. 74). Logo, diferença e identidade são autorreferenciadas, simplesmente existem. Para o autor, os dois conceitos possuem uma relação de dependência, pois quando se afirma uma identidade é para um processo de diferenciação:

A afirmação "sou brasileiro", na verdade, é parte de uma extensa cadeia de "negações", de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação "sou brasileiro" deve-se ler: "não sou argentino", "não sou chinês", "não sou japonês" e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável. (Silva, 2000, p. 75)

O mesmo processo pode ser utilizado para a diferença quando nos referimos ao outro, demonstrando que os conceitos são interdependentes. Silva (2000) também destaca outra semelhança entre identidade e diferença: ambas são criações linguísticas. Isso significa dizer que não são criaturas do mundo natural, mas, sim, criações culturais e sociais por meio da

¹⁶ As autoras se utilizam do conceito de “tradição inventada” construído por Hobsbawm (1985, p. 1), no qual ele define como “um conjunto de práticas e ritos normalmente regidos por normas expressas ou tacitamente aceitas; ritos – ou natureza simbólica – que procuram fazer circular certos valores e normas de comportamento mediante repetição, que automaticamente implica em continuidade com o passado”. (citação feita pelas autoras em nota de rodapé)

linguagem. E não se pode esquecer que linguagem também é poder. Quando se define o “eu” e o “nós” também se hierarquiza o “eles”:

Dividir o mundo social entre "nós" e "eles" significa classificar. O processo de classificação é central na vida social. Ele pode ser entendido como um ato de significação pelo qual dividimos e ordenamos o mundo social em grupos, em classes. A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. (SILVA, 2000, p. 82)

Os indivíduos têm a tendência de se colocar como parâmetro, dando origem ao processo de normalização, no qual as outras identidades serão hierarquizadas. O Outro passa a ser o estranho, o exótico, o anormal, o que pode acabar com a hegemonia do Eu.

Silva promove reflexões sobre como os conceitos de identidade e diferença podem estar presentes no currículo: “A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença”. (Silva, 2000, p.92)

Para o autor, (2000) não basta apenas incluir temas ou proclamar a existência da diversidade, apelando para a ideia do respeito e da tolerância, é necessário discutir como essas identidades se constroem e como as relações de poder as hierarquizam:

A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação? (SILVA, 2000, p.99)

Assim, suas provocações levam à busca de uma pedagogia da diferença que enxergue os indivíduos na perspectiva da performatividade¹⁷, perspectiva essa que desloca o conceito de identidade do “o que é” para o “tornar-se”. Dessa forma o autor espera que o currículo realmente contribua para a alteração do quadro social vigente, permitindo uma melhor percepção de como a sociedade se estrutura.

E como a identidade nacional se constrói? Como ela influencia o currículo? Stella Bresciani, em seu texto *Identidades inconclusas no Brasil do século XX – fundamentos de um*

¹⁷ Tomaz Tadeu Silva utiliza várias referências para o conceito de performatividade, demonstrando, por exemplo, como ocorre na linguagem, na qual ela não apenas descreve fatos ou situações, mas enuncia situações que se concretizarão, assim a linguagem performa e antecipa uma situação. Uma das principais referências para esse conceito, segundo o autor, é a teórica Judith Butler no texto *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo"*, in: LOPES LOURO, Guacira (org.). *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999: 151-172.

lugar-comum, apresenta como a construção da identidade nacional é vista por grandes nomes do pensamento social brasileiro. A autora inicia com uma frase de Thomas Skidmore fazendo uma crítica aos intelectuais brasileiros que discutiram o sentimento de identidade nacional. Segundo Skidmore, citado por Bresciani (2004):

“estaríamos diante da evidência de um fracasso cuja razão estaria na incapacidade intelectual da elite pensante do país, aprisionada no círculo vicioso da busca de uma origem mítica fundada nas três raças – oscilando entre a inferioridade mestiça do povo, para as autoridades de finais do século XIX e primeiras décadas do XX, e a representação otimista de uma democracia racial a partir de Gilberto Freyre –, e mais na recusa de enfrentarmos a constrangedora distância a separar as classes sociais”. (BRESCIANI, 2004, p.400)

A autora vai buscar entender como a fundação mítica das nações foi pensada, destacando as características atribuídas aos colonizadores a uma persistente alienação do povo brasileiro, além das condições físicas e climáticas que são evidenciadas nas narrativas de autores como Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda.

Silva também fala sobre a importância dos mitos fundadores quando a identidade nacional é analisada sob a ótica da teoria cultural e social pós-estruturalista. Para esse autor, “É necessário criar laços imaginários que permitam ‘ligar’ pessoas que, sem eles, seriam simplesmente indivíduos isolados, sem nenhum ‘sentimento’ de terem qualquer coisa em comum.” (Silva, 2000, p.85)

Criar, forjar e selecionar são ações que precisam ser pensadas e estruturadas para que o objetivo final seja atingido. No Brasil, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro teve a missão de definir as características e a narrativa que justificaria a existência do Brasil como nação. Parte dos seus membros fundadores estudaram em Coimbra e Lisboa, entrando em contato com o Iluminismo português que era mais conservador e católico. Assim, a participação de Portugal na formação do país ganha destaque, sendo a história brasileira uma espécie de continuação da história portuguesa. Ademais, por muito tempo, a história brasileira começou do mar para terra, ou seja, era a partir da viagem de Pedro Álvares Cabral que tudo se iniciava.

Surgem os institutos históricos e geográficos locais que procuram contribuir com a construção da nacionalidade brasileira liderada pelo IHGB:

“a política mais importante do IHGB foi o incentivo à fundação de Institutos Históricos e Geográficos locais, com o objetivo precípua das produções de histórias regionais e catalogação de fontes para percorrer o caminho de volta (ao IHGB) e contribuir para a formulação da história geral do Brasil.” (DIAS, 1996, p. 33)

Os institutos locais buscaram a exaltação de características “heroicas” de suas localidades, características essas ligadas a um passado épico ou monumental que pode servir

como base da identidade nacional (SILVA, 2000, p.85).

Dias (1996) ressalta que não foi um processo fácil, visto que havia, em muitas regiões, projetos locais de poder político que se contrapunham a um ideal de nação.

O IHGB também vai ter influência na produção educacional da época, já que alguns de seus membros, como Joaquim Manuel de Macedo, têm um papel importante na definição do currículo da disciplina de História, produzindo materiais didáticos que foram referência durante muitos anos, como a obra *Lições de Historia do Brazil*, lançada em 1861 e reeditada até 1910. O lançamento do livro está no período que Schmidt (2012), caracterizou como a construção do código disciplinar¹⁸ da História do Brasil, marcado pela criação da disciplina nas escolas brasileiras, dos manuais, mesmo sob forte influência francesa.

É importante entender a origem das escolas brasileiras para conectá-las com os objetivos da instituição escolar moderna. Essa surge como um instrumento para moldar o indivíduo às características e interesses da modernidade, disciplinando corpos e mentes, o próprio saber, sua produção e transmissão (Albuquerque Junior, 2019). A escola brasileira passou a ser construída no período oitocentista, mas, segundo Gondra (2007), esse processo não foi linear, numa perspectiva evolutiva. Para esse autor: “A criação da escola como agência de governo das multidões mobilizou, diferenciadamente, as forças distintas da sociedade, tendo sido objeto de tensão entre elas e também no interior de cada uma delas.” (Gondra, 2007, p. 160)

As primeiras escolas ocorriam na casa dos professores até o surgimento dos grupos escolares, ou seja, a reunião em um espaço único de várias escolas domésticas. A nova configuração do ensino exigiu mudanças administrativas e pedagógicas, como a criação de currículos, a contratação de profissionais adequados, e a confecção de métodos e materiais pedagógicos. A escola tornou-se a mais fiel representante do Estado e de seus ideais. (Xavier, 2018, p.261-262)

Ainda no período imperial percebem-se medidas buscando a regulamentação dos processos educacionais que ocorrem no país, como, por exemplo, o estabelecimento das Conferências Pedagógicas que, segundo Gondra (2002), tinham a função de modelar e controlar a ação pedagógica dos professores da rede pública imperial. Mesmo assim, a educação não era homogênea como se esperava e pretendia os controles imperiais.

¹⁸ Schmidt trabalha com o conceito de código disciplinar proposto por Fernandez Cuesta (1998) no qual afirma que o processo de constituição do código disciplinar relaciona-se à construção do processo de escolarização e de formação da cultura escolar transmutando-se o saber acadêmico em saber escolar. “Essa transmutação a que se refere Fernandez Cuesta, implica na produção do que ele chama de “textos visíveis do código disciplinar”, tais como currículos e manuais didáticos, além dos “textos invisíveis do código disciplinar”, isto é, as práticas dos professores e dos alunos em aulas de História.” (Schmidt, 2012, p. 77-78)

Mesmo a escola republicana, com suas diversas reformas ainda na Primeira República e diferentes concepções educacionais a partir de 1930, não extinguiu a influência moderna na educação. A escola atual é herança da modernidade, o que permite entender parte dos problemas que são enfrentados cotidianamente na educação brasileira, uma vez que a distância entre o aparelho escolar e os estudantes só aumenta. Professores e alunos estão em papéis dicotômicos dentro da estrutura escolar, estes tentam se equilibrar entre o imaginário construído sobre a sua função e a realidade e aqueles trazem à tona todas as demandas sociais contemporâneas.

Apesar de vigente, a escola como instituição moderna está em crise e, segundo Albuquerque Junior (2019), clama por uma urgente reforma. De acordo com o autor, é preciso entender os motivos da crise atual, partindo de uma análise do presente, tarefa difícil para os historiadores acostumados a ignorarem este presente e trabalhar sempre com uma pretensa temporalidade fechada no passado, contribuindo assim, para a manutenção do *status quo*, uma vez que o próprio ensino de História passou muitos anos incólume pelas tendências e concepções pedagógicas.

Enquanto a escola moderna se voltou a um modelo de cidadão burguês, os problemas, passaram despercebidos; mas quando ela passou a atender todos os públicos, incluindo os advindos de camadas populares, a chamada crise se instalou, visto que a instituição tinha um caráter elitista e homogeneizante em sua formação. Os alunos com costumes, valores e formas de ser diferentes passam a ser a gênese dos conflitos internos. A indisciplina deixa de ser uma exceção à regra e passam a coabitar com a ordem e com os comportamentos desejados e premiados.

As mudanças dão-se também com a figura do professor que foi perdendo o prestígio, deixando de ser uma profissão de elite para uma área que abriga cada vez mais indivíduos oriundos das camadas populares. Professor e aluno assistem à mudança do poder dominador para o poder carismático como forma de interiorização de valores. Albuquerque Junior propõe uma visão importante para o entendimento da crise institucional:

Talvez possamos pensar que o fracasso da escola também seja funcional à sociedade em que vivemos, embora todos os discursos políticos, pedagógicos, midiáticos tratem a escola e seu bom funcionamento como uma verdadeira panaceia que vai resolver os mais diversos problemas sociais. [...] Embora saibamos que a escola que temos não agrada a ninguém que está dentro dela, continuamos contraditoriamente achando que ela é a solução para os problemas de quem dela está excluído. (Albuquerque Junior, 2019, p.238)

O autor continua o texto refletindo sobre o papel que a escola pode ter no atual cenário social e suscita a ideia de que os professores deveriam iniciar o processo de mudança dessa instituição pelo questionamento de sua própria existência, de seu papel e de sua atuação,

visando desnaturalizá-la. Adiante, também critica a ideia de formação como o ideal educacional que nada mais busca senão moldar sujeitos para que se incorporem perfeitamente à ordem social.

Albuquerque Junior apresenta um novo perfil profissional ao afirmar que “precisamos de um professor que deforme e não que forme, um professor que ponha em questão, primeiro em sua própria vida, em suas práticas e discursos, os códigos sociais em que foi formado” (2019, p. 239). Para o autor, o educador deve ser afetado pelo processo e pela demanda educacional, permitindo se reelaborar sempre que necessário, abrindo espaço para o questionamento de certezas e desconstruindo o próprio ensino como está apresentado.

A proposta do pesquisador é um convite ousado, mas importante, para o cenário de mudanças que se avizinham e da crescente onda conservadora que assola o país. Pensar o processo educacional por outros meios pode ser o início da saída de algumas encruzilhadas que se apresentam no caminho da escola contemporânea. Por isso, pensar o currículo entendendo a sua construção, seus objetivos, reconhecendo a importância de todos os sujeitos envolvidos para a sua elaboração, pode também contribuir para que a escola moderna seja repensada e alterada, trazendo um novo fôlego à educação e, principalmente, à vida em sociedade que se torna cada vez mais complexa e dinâmica. Quem sabe se com “mapas” melhores não chegamos a “lugares finais” com mais segurança e assertividade?

Pensar o currículo na interface com a avaliação e os processos de ensino e aprendizagem em história é de suma importância, já que é ele que define o que deve ou não ser valorizado, o que deve ou não ser trabalhado. Para Siman (1999):

Os desafios de tornar o conhecimento e cultura acessível a amplos e diversos setores da população - condição de emancipação humana - e o de colocar o ensino de história a serviço da formação de uma nova cidadania - a aquela que privilegia a participação de indivíduos equipados de instrumentos de compreensão histórica - requerem uma atenção particularizada para os processos de formação dos sujeitos na construção de suas historicidade - que inclui tanto uma dimensão político social, como cognitiva e afetiva. (Siman, 1999, p. 253)

O autor afirma que “a aprendizagem só se realiza ou se torna significativa na medida em que o professor promove a relação entre os conhecimentos ou representações prévias dos alunos” (2019, p.242), logo, o ensino de História atrelado ao currículo precisa propiciar, ou mesmo indicar, essa possibilidade em sua constituição. Elaborar esse currículo tendo que conciliar as políticas educacionais neoliberais e colocando na centralidade os processos de aprendizagens em História é uma tarefa desafiadora e talvez impossível de realizar. A BNCC é o documento atual que mais influenciou a construção dos currículos desde os PCNs e que se apresenta como grande obstáculo a esse trabalho.

A BNCC e suas questões

É possível pensar em uma base para os currículos escolares do país inteiro? É necessário? Se sim, para quem? Essas e outras perguntas estão presentes em artigos que criticam a construção de uma base nacional comum curricular. A intenção desta seção é analisar a pertinência de algumas delas com o tema da pesquisa, reconhecendo a sua importância dentro da construção e a busca de saídas para as encruzilhadas que as redes públicas de ensino são expostas. O objetivo não é uma análise profunda de toda problemática que é a BNCC no contexto histórico na qual ela foi publicada, nem de seu alinhamento a uma política neoliberal, ligada a um contexto internacional mais amplo. O lugar de fala aqui não parte somente do professor, mas sim do pesquisador que teve essa experiência como técnico da Secretaria.

A discussão sobre uma possível base não é recente, na promulgação da Lei 9394/96 os termos “base nacional comum” no artigo 9º e 26º eram presentes, por exemplo; a própria BNCC evoca a Constituição de 88 no artigo 210 como um marco inicial dessa necessidade. Em 1997, temos a publicação dos PCNs, que não eram obrigatórios, mas sim referenciais que deveriam ser levados em consideração pelas redes para construção dos seus currículos. Já em 2013, temos a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais, essa sim obrigatória com a função de estabelecer metas e objetivos para a educação nacional. Segundo Santos M. e Santos J.:

A BNCC traz a ideia, em sua introdução, de continuidade das premissas defendidas nos PCNs e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), ou seja, na própria narrativa desses documentos, ela se constitui na consolidação de políticas curriculares no país. Por decorrência, é possível conjecturar que isso implica também na manutenção da pedagogia das competências como fundamento pedagógico, aspecto presente tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), quanto nos PCNs[...] (p.10, 2020)

Documentos produzidos de forma hierárquica acabam desempenhando um papel homogeneizante, principalmente por virem de cima para baixo, sem grandes possibilidades de negociações, com a pretensa defesa de um currículo comum mais adequado a uma manutenção de uma cultura nacional (Santos M., Santos L. e Santos J. 2021). Logo, a concepção de currículo expressa na BNCC “é aquela de arranjo organizacional para o ensino dos conhecimentos que compõem um certo acervo selecionado, posicionando o docente como mero executor de políticas originadas pelo Estado (Oliveira; Frangella, 2019, p. 26 *apud* Santos M. e Santos J. 2020, p.4).

No subitem dedicado à História dentro do documento, passamos a conhecer as perspectivas apresentadas pelos autores sobre o trabalho com o componente curricular e

encontramos os seguintes processos de aprendizagem: identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Sempre partindo do tempo presente, da experiência individual ou coletiva, da realidade local ou de um objeto de estudo selecionado, esses processos buscam assegurar o domínio das habilidades previstas para o componente. É importante destacar como Santos (2022) aponta que não há nenhum referencial teórico para os conceitos apresentados e, que no próprio texto demonstra a preocupação com o “como fazer” e não com “o que é”, quer dizer, o documento se apropria de ideias que são originadas no campo da História e do Ensino de História, produzidas academicamente, mas não referencia os conceitos utilizados.

O documento cita uma atitude historiadora quando caminha para o final da caracterização do trabalho em história: “a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam agentes do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental.” (Brasil, 2017, p.351). Novamente, sem conceituar ou mesmo referenciar teoricamente, o texto infere um conhecimento que parte dos pressupostos da metodologia que a História se utiliza, mas a dúvida é: será que as habilidades descritas no documento promovem mesmo essa atitude historiadora?

Para Carie, Lima e Giavara (2022): “A adoção de um currículo por competências implica, necessariamente, na ampliação da noção de conteúdo, a qual deixa de ser compreendida apenas em sua dimensão conceitual e passa a considerar as dimensões procedimental e atitudinal”. Partindo de uma análise da base curricular pelos pressupostos da Educação Histórica, as autoras vão relacionar as habilidades e seus objetos de conhecimento aos conceitos de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Assim, concluem que:

No entanto, o que se percebe no documento é um desequilíbrio entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Na maioria das vezes, os conteúdos apresentados por meio dos objetos de conhecimento e das habilidades, que seriam o desdobramento das competências, constituem-se, predominantemente, em fatos e conceitos, raramente mobilizados numa perspectiva de resolução de problemas, ou seja, distante das perspectivas procedimental e atitudinal. (Carie, Lima e Giavara, 2022, p.109)

Prosseguindo, as autoras afirmam que os processos que aparecem no documento não se materializam nas habilidades propostas, já que a maioria se concentra somente no identificar que está nos níveis iniciais das taxionomias de aprendizagem (Carie, Lima e Giavara, 2022, p.110). Após analisar os verbos presentes nas habilidades, constataram que:

Há o predomínio de conteúdos conceituais, habilidades relativas a níveis mais elementares do conhecimento, poucas habilidades relativas aos procedimentos utilizados pelo historiador no processo de escrita da história – o que já sabemos ser

útil pedagogicamente para o desenvolvimento do pensamento histórico –, menos ainda habilidades de natureza atitudinal. Além disso, não são materializadas as possibilidades de mobilização de conhecimentos. Desse modo, o ensino por competências, tal como discutido atualmente por estudiosos do campo educacional, não é o que se efetiva na BNCC de História para os Anos Iniciais. (2022, p. 112)

Outro problema é a defesa dos círculos concêntricos¹⁹ sobre o qual o documento foi construído:

O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o meio ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações. (BRASIL, 2017, p.307)

Apesar de afirmar que os alunos precisam fazer relações, a organização da aprendizagem em círculos concêntricos não favorece essa ação e propicia uma análise estanque, que afasta o sujeito dos processos estudados. Pereira (2019) aponta algumas das consequências da utilização dos círculos concêntricos:

Assim, a aprendizagem limita-se à acumulação de informações cuja referência sempre é o que é próximo do aluno, tanto do ponto de vista espacial quanto cultural. [...] não há um reconhecimento da pluralidade cultural na qual as crianças estão inseridas desde cedo, das diferentes formas de viver e experienciar o tempo que convivem num mesmo lugar. [...]

O elemento surpreendente do conhecimento histórico-cultural é esvaziado em razão dessa vista que se inicia sempre no si mesmo e, então, se alonga para o estranho, fazendo com que o si mesmo sempre seja a referência a partir de onde se olha para o outro e, portanto, que o tempo desse outro seja sempre julgado pelo seu próprio tempo. (2019, p.41)

Logo, se prender a esse modelo de construção pode atrapalhar na compreensão de outro aspecto que o documento preconiza:

O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação. (Brasil, 2017, p. 347)

O próprio documento não reconhece que as desigualdades sociais estão ligadas às expressões que vão além de uma lógica racional, ignorando as relações de poder e os

¹⁹ A instituição do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio de círculos concêntricos, foi uma estratégia que se baseava numa escala de organização espacial, partindo do mais específico para o mais geral, de espaços menores e menos inclusivos para espaços maiores e mais inclusivos, e, sobretudo, no que se refere ao ensino, **do plano concreto ao abstrato. A noção central que sustentou a tese dos círculos concêntricos no ensino foi a psicologia cognitiva de Jean Piaget**, que parte da suposição de que os estudantes passam por estágios de desenvolvimento que vão do mais concreto ao mais abstrato, do sensório-motor ao operatório-formal (Pereira, 2019, p.39) (grifos nossos).

mecanismos que contribuem para sua manutenção:

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos. (Brasil, 2017, p. 347-348)

É perceptível que as competências pretendem garantir que sujeitos socialmente discriminados tenham argumentos para se contrapor às idiossincrasias da sociedade, como se isso fosse suficiente para a busca de solução. Não fica claro se o sujeito formado faz parte desses grupos minoritários ou se ele é o estranho que olhará para os conflitos e encontrará uma “solução pelo diálogo”. Para exemplificar a falha dessa visão numa sociedade como a brasileira, acompanhamos a luta indígena pela queda da tese do Marco Temporal, na qual os indígenas só poderiam reivindicar terras nas quais eles estariam ocupando na promulgação da constituição de 1988. Além de descabida por não reconhecer todas as problemáticas que os indígenas sofreram durante o período da ditadura civil-militar, a medida atrapalharia na demarcação de terras invadidas por grileiros, por exemplo. Embora a tese tenha sido derrubada pelo STF²⁰, o próprio tribunal instituiu um grupo de conciliação para reavaliar a questão²¹, em razão de uma lei aprovada no Congresso que volta a defender a existência do marco temporal. Logo, as relações de poder no Brasil se sobressaem a um pensamento lógico e racional, com forças maiores agindo para impor suas ideias.

Embora o texto da BNCC defenda, em certas partes, a importância de outras culturas e dos contatos com o outro, citando, inclusive, logo na introdução, as leis 10639/03 e 11645/08 como relevantes, Santos M., Santos L. e Santos J. (2021) fazem uma análise interessante acerca do discurso apresentado na BNCC sobre essa temática, que caminha para um dos conceitos de interculturalidade que coaduna com o exemplo dado anteriormente, no qual:

“A BNCC mobiliza a interculturalidade que se enraíza no reconhecimento da diversidade e diferença culturais, visando a inclusão desta no interior da estrutura social estabelecida, valorizando o diálogo, a convivência e a tolerância, mas permanecendo funcional ao sistema porque não aborda as causas das assimetrias e desigualdades sociais e culturais. Pelo contrário. Nessa veia discursiva, reconhecer a existência desses elementos é suficiente, pois o reconhecimento, em si, promove a igualdade preconizada na introdução, como apontamos.” (Santos M., Santos L., Santos J, 2021, p. 136-137)

²⁰ <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=514552>. Acesso em 05 de março de 2025.

²¹ <https://noticias.stf.jus.br/postsnoticias/entenda-as-audiencias-de-conciliacao-do-stf-sobre-a-lei-do-marco-temporal/>. Acesso em 05 de março de 2025.

Ora, se o componente curricular não for capaz de apontar os problemas sociais nacionais e suas origens, demonstrando que não existem soluções fáceis ou simples, ele pode perder o sentido da sua existência. Analisar documentos e ter uma “atitude historiadora” não garantem que o componente vá contribuir “para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2017, p.7).

Santos M., Santos L. e Santos J. (2021) afirmam que o papel da escola numa sociedade marcada historicamente pela questão racial é precioso, com vistas às possibilidades de mudanças:

“Nessa interface, a escola passa a ser vista como um espaço privilegiado da gestão da memória social e da transmissão de identidades e saberes legitimados, desempenhando o ensino de História um papel particular quando se explicitam as contradições de objetivos curriculares, disciplinares, sociais e de identidade em meio à operações de ocultamentos e silenciamentos.” (2021, p.129)

“Do limão, fazendo uma limonada”

Muitas vezes, a função de técnicos educacionais nem sempre se alinham com as discussões acadêmicas, por mais que se reconheça a importância dessa sintonia. O fato é que cabe ao técnico, dentro da estrutura do Poder Executivo, cumprir com os arcabouços legais do país, mesmo reconhecendo as suas falhas e incongruências. O caso da BNCC ilustra muito bem essa situação: não há a possibilidade de negativa da exigência de realizar o rito como a instituição da BNCC recomendava, cabia a mim, buscar uma junção entre o que já era realizado e o que estava sendo pedido. O documento ressalta que a BNCC não é o currículo:

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. (BRASIL, 2017, p.16)

É importante ressaltar que toda essa discussão se fixa na construção do currículo e não na sua aplicação, o que demandaria uma nova pesquisa ouvindo mais detidamente os professores e alunos da rede municipal. Como Macedo (2006, p. 101 e 102) expõe, há uma diversidade de autores que discutem o hiato entre o currículo formal e o currículo em ação, pelos quais várias nomenclaturas vão se apresentar.

Pensar em currículo é pensar como diversas forças vão se enfrentar e se chocar, gerando um híbrido (Macedo, 2006) que nem sempre atende a todos os interesses envolvidos. Assim, o

currículo é um espaço-tempo de fronteira em que discursos globais e locais negociam a sua existência (Macedo, 2006, p. 107).

Partindo desse caminho, optei por exemplificar alguns dos arranjos feitos na proposta curricular, a fim de pensarmos juntos a validade delas em consonância com a Educação Histórica e a defesa que faremos posteriormente sobre a avaliação. Convém rememorar que no primeiro capítulo é construído um panorama sobre as características da proposta curricular de 2018 e que tentamos manter em quase a sua totalidade dentro da proposta de 2020, alinhada à BNCC.

Para facilitar a comparação, o Quadro 1 apresenta a habilidade da BNCC em uma coluna e, na outra, como algumas delas foram adaptadas, recebendo o “R” em seu código alfanumérico, o que significa “faz referência a uma habilidade”:

Quadro 1 - Habilidades da BNCC e de Volta Redonda

Habilidades da BNCC	Habilidades da Proposta Curricular de Volta Redonda ²²
(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.	(EF01HI05.R.VR) Conhecer os brinquedos e brincadeiras de povos indígenas brasileiros. (EF01HI05.R.VR) Comparar os brinquedos e brincadeiras infantis dos dias atuais com os brinquedos e brincadeiras dos pais e avós, identificando mudanças e permanências.
(EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades.	(EF02HI02.R.VR) Conhecer os direitos e deveres de outras crianças de outros países e povos pelo mundo, percebendo semelhanças e diferenças com a sua realidade atual. Obs: No 3º trimestre, essa habilidade volta e entra como está na BNCC, mas o objeto de conhecimento passa a ser “A mulher na sociedade: nos esportes, nas ciências etc.”
(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.	(EF04HI09.R.1.VR) Reconhecer os principais elementos teóricos que fundamentam a compreensão da origem e da evolução da humanidade, através da teoria científica que apresenta o surgimento do homem no continente africano. (EF04HI09.R.2.VR) Conhecer as hipóteses para a chegada do homem no continente americano.
(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	(EF04HI10.R.VR) Problematicar a expressão “descobrimento do Brasil”, compreendendo suas implicações e comparando os pontos de vista dos portugueses e dos indígenas sobre esse fato.
(EF05HI02) Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.	(EF05HI02.R.VR) Entender que a independência brasileira corresponde ao rompimento político entre Portugal e Brasil que deixou de ser colônia e passou a ser uma monarquia hereditária. (EF05HI02.R.VR) Reconhecer a república como forma de governo de um país, baseada na participação de todos os

²² Proposta que entrou em vigor em 2020 e foi homologada em 2022 pelo Conselho Municipal de Educação de Volta Redonda.

	cidadãos, analisando a construção da república brasileira como um novo arranjo político, identificando suas causas, atores e permanências.
(EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.	(EF05HI05.R.VR) Reconhecer que a abolição não gerou automaticamente a garantia de direitos dos afro-brasileiros, analisando trajetórias, lutas e resistências desse grupo em busca de igualdade. (EF05HI05.R.VR) Conhecer sujeitos e movimentos que foram importantes na história do Brasil, através da construção ou análise de linha do tempo e/ou biografia. (EF05HI05.R.VR) Conhecer sujeitos que participaram de momentos importantes da história do Brasil contemporâneo, através da construção ou análise de sua biografia.
(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI09) Comparar pontos de vista sobre temas que impactam a vida cotidiana no tempo presente, por meio do acesso a diferentes fontes, incluindo orais.	(EF05HI04.R.VR) (EF05HI09.R.VR) Identificar, por meio do cruzamento de diferentes fontes, os principais problemas sociais do Brasil contemporâneo e as possibilidades de superação destes por meio de políticas públicas.
(EF05HI08) Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo as populações indígenas.	(EF05HI08.R.VR) Identificar diversas formas de marcação da passagem do tempo em outras sociedades, comparando-as com o nosso calendário.

A habilidade do 4º ano que problematiza o termo “descobrimento” vai ao encontro do que foi colocado acima, configurando-se como uma tentativa de quebrar a ideia, presente desde a fundação do IHGB, da história brasileira ser uma mera continuação da história portuguesa. Essa abordagem permite conectá-la à visão indígena sobre esse encontro de culturas, contribuindo para promover reflexões acerca da construção de identidades nacionais diversas no Brasil desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já as referências criadas para a habilidade do 5º ano foram pensadas no intuito de desconstruir os heróis, muito presente no passado do ensino de História. Nos objetos de conhecimento destas, foram elencados sujeitos históricos como Luiz Gama, Maria Quitéria, Tiradentes, José do Patrocínio, André Rebouças, Dragão do Mar, Dandara e Anita Garibaldi, sendo que os nomes sugeridos são com o objetivo de se apresentar pelo menos dois novos. Na habilidade que trata dos sujeitos contemporâneos, foram elencados os seguintes: Abdias do Nascimento, Maria da Penha, Mario Juruna (ou Almir Narayamoga) e Chico Mendes. Note-se a preocupação com o recorte racial e de gênero nas personalidades elencadas, visando contribuir para a mudança sobre o ensino de História, trazendo outras vozes com a mesma importância que as figuras políticas tradicionais, anteriormente apresentadas durante as habilidades voltadas para essa temática. Colocar habilidades específicas sobre sujeitos é trazê-los para a centralidade do processo escolar, ou seja, romper com a tradição escolar do “conteúdo que vai para a prova”,

que compõem os instrumentos avaliativos e a construção da nota. Logo, eles são tão importantes quanto a Proclamação da República ou Dom Pedro II, por exemplo.

O Quadro 2 apresenta todas as habilidades criadas no currículo a partir das características locais, sem relação direta às habilidades da BNCC:

Quadro 2 - Habilidades de Volta Redonda

Anos de escolaridade	Habilidades da Proposta Curricular de Volta Redonda
1º ano	(EF01HI01VR) Identificar o nome e o sobrenome como elementos de construção da identidade, reconhecendo-se como ser histórico e social que tem uma história constituída e reconstruída nas relações sociais. (EF01HI02VR) Conhecer os principais documentos de identificação pessoal e sua importância dentro da sociedade, reconhecendo a importância da certidão de nascimento como um dos documentos que permitem o exercício da cidadania. (EF01HI03VR) Relatar oralmente, desenhar ou escrever acontecimentos narrados por familiares e outras pessoas que rememorem a história da vida pessoal. (EF01HI04VR) Perceber que fatos ocorrem ao mesmo tempo, comparando a sua linha do tempo com a de outros colegas. (EF01HI05VR) Compreender que o dia do aniversário está relacionado à data de nascimento. (EF01HI06VR) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao antes, durante, ao mesmo tempo e depois. (EF01HI07VR) Identificar o grau de parentesco entre os membros de sua família. (EF01HI08VR) Analisar fotos de escolas no passado e escolas no presente, identificando permanências e mudanças.
2º ano	(EF02HI01VR) Conhecer os direitos das crianças percebendo sua importância e presença nas convenções escolares e em documentos oficiais. (EF02HI02VR) Identificar seus direitos e deveres em convenções sociais, nos grupos familiares, vizinhança e escolares. (EF02HI03VR) Analisar as mudanças que os direitos infantis sofreram com o passar do tempo, através da análise de imagens que ilustrem a vida infantil em outros tempos e espaços.
3º ano	(EF03HI01VR) Reconhecer a carteira de trabalho como um documento fundamental para a garantia dos direitos dos trabalhadores e como fonte de informações históricas. (EF03HI04VR) Reconhecer os povos indígenas que vivem nos territórios próximos à cidade, descrevendo suas características culturais e organizacionais. (EF03HI05VR) Desenvolver atitudes de respeito aos povos indígenas, seus ensinamentos e aspectos culturais. (EF03HI07VR) Identificar os motivos que contribuíram para a decadência do café na região, destacando as suas consequências econômicas e sociais para a área que forma a cidade atualmente. (EF03HI08VR) Comparar as principais manifestações culturais do município de Volta Redonda, no presente e no passado, compreendendo-as como parte da cultura local.

4º ano	(EF04HI04VR) Reconhecer a importância do movimento negro para a história do município, partindo da atuação do Clube Palmares e da construção do Memorial Zumbi. (EF04HI05VR) Conhecer aspectos da cosmogonia de vários povos e/ou religiões, destacando semelhanças e diferenças entre elas.
5º ano	(EF05HI01VR) Identificar os principais movimentos abolicionistas e leis que resultaram na abolição da escravidão no Brasil.

Muitas das habilidades acima derivam da proposta anterior de 2018 ou de práticas que já eram recorrentes na rede entre os professores. Assim, no 1º ano, é possível notar que todas as habilidades apresentadas estão relacionadas à conceitos importantes no trabalho com as temporalidades. Já no 4º e 5º anos as inserções estão ligadas ao conhecimento da história negra local e histórica, como também a ampliação das visões cosmogônicas dos alunos acerca da criação do homem e da humanidade. E, por último, no 3º apresenta-se um enfoque nos recortes da história local. É importante destacar que há uma habilidade que apresenta a carteira de trabalho como fonte histórica, ou seja, como um meio das crianças enxergarem esse documento, comum em muitas famílias de estudantes da rede pública, como uma possibilidade de investigação de informações que podem se tornar, com ajuda do professor, em conhecimento histórico.

O Quadro 3 reúne as habilidades que foram aprofundadas a partir das existentes na BNCC:

Quadro 3

Ano de escolaridade	Habilidades da BNCC	Habilidades da Proposta Curricular de Volta Redonda
1º	(EF01HI05) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.	(EF01HI05.A.VR) Relatar oralmente ou por escrito, pelo menos duas brincadeiras de países do continente africano e duas de outros continentes.
2º	(EF02HI07) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio e calendário.	(EF02HI07.A.VR) Identificar e utilizar diferentes marcadores do tempo presentes na comunidade, como relógio, calendário (dias da semana e meses do ano), quadros de horários, localizando acontecimentos recentes da escola, do bairro ou do país.
4º	(EF04HI11) Identificar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, elementos de distintas culturas (europeias, latino-americanas, afro-brasileiras, indígenas, ciganas, mestiças etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local e brasileira.	(EF04HI11.A.VR) Realizar um estudo em sua família, identificando no tempo e espaço o(s) momento(s) de deslocamento para a região de algum de seus membros, destacando conhecimentos e memórias do trajeto, regiões de origem, motivações e manutenção dos costumes.
	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	(EF04HI10.A.I.VR) Reconhecer os indígenas como primeiros habitantes do Brasil, identificando algumas etnias presentes no

		território antes da chegada dos europeus. (EF04HI10.A.2.VR) Caracterizar povos indígenas de diversas regiões do Brasil atual, estabelecendo semelhanças e diferenças entre eles.
--	--	--

Como houve um grande número de habilidades desmembradas ou que fazem referência às habilidades presentes na BNCC, o quantitativo de habilidades de aprofundamento é pequeno. Isso ocorre porque, como é sabido na profissão docente, as abordagens e a profundidade no qual um tema vai ser trabalhado com a turma já dependem de um conjunto de fatores que se alteram ao longo dos anos. Como essa orientação já era dada, não houve preocupação em estabelecer muitas habilidades dessa categoria. Destaca-se um erro no comando do verbo da habilidade do 4º ano, que mais se assemelha a uma proposta de atividade pontual do que a uma habilidade que possa ser desenvolvida e aplicada em outros contextos. Outro destaque importante precisa ser dado à habilidade do 2º ano, na qual as crianças utilizariam os marcadores de tempo, como o calendário, também como forma de registro. Assim, as crianças poderiam utilizar fatos que marcaram a história local recente no próprio calendário, transformando-o em um documento histórico no final do ano e servindo como exercício diário ou semanal com as diversas categorias do tempo.

A tentativa desse subitem foi de ilustrar e disponibilizar para a análise os caminhos trilhados na construção do currículo da rede municipal de Volta Redonda, em um esforço de atender o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e as etapas que consideramos importantes para o ensino de história, que realmente tragam um significado às crianças.

Os professores e o currículo do município

Uma das perguntas da entrevista que estava direcionada ao currículo era: “Você acredita que o currículo como está estabelecido te atrapalha ou te auxilia em seu trabalho? Por quê?” Com ela, tínhamos a intenção de perceber como as professoras enxergavam o currículo em seu dia a dia. Vejamos as respostas agrupadas por ano de escolaridade e possíveis análises:

“Prof.^a A: Eu acho que auxilia, não me atrapalha não. Eu acho que a forma, né, com que as coisas já vêm pré-determinadas, né, digamos assim, pra gente, já é um parâmetro para que a gente consiga seguir ali.

Entrevistador: O número de habilidades, isso é um problema?

Prof.^a A: Não, não, pra história não. Eu acho que cabe direitinho no prazo de aulas que a gente tem. Nunca tive que correr.” (professora A do 3º ano)

“Prof.^a B: Acho que muito atrapalha. Principalmente o conteúdo do segundo trimestre. Eu acho o segundo trimestre assim, louco, muito confuso, porque ele entra, a gente vem ali falando dos indígenas, aí de repente a gente tá falando dos símbolos de Volta

Redonda, aí quando do nada a gente já tá falando da mão de escravizada e aí a criança ela fica perdida ali naquele processo, a gente fica perdida no processo e aí a gente é muito cobrada até no... é no segundo trimestre que a gente é cobrado sobre a importância da gente trabalhar ali a história, né, dos africanos. É de forma que a criança se identifique sim aquilo do lado do bom, mas a gente não tem tempo, porque ao mesmo tempo a gente tá trabalhando os indígenas, a gente tá trabalhando os símbolos da cidade, a gente tá trabalhando a história da cidade, então mistura muito e a criança fica confusa, porque uma hora ela tá falando de uma coisa, outra hora ela tá falando de outra e ela fica meio perdida ali no que tá rolando.” (professora B do 3º ano)

As respostas das professoras sobre a pergunta caminharam para lados opostos, o que denota uma diferenciação de apropriação sobre a proposta curricular e sua aplicabilidade em sala de aula. O 3º ano inicia com temas mais ligados a relação sobre trabalho e lazer e, depois, inicia um estudo linear sobre a história da cidade, partindo dos indígenas que habitavam a região, passando pela implantação do café e pela escravização da mão de obra africana e, por fim, terminando com a criação do distrito; mas também aborda símbolos, espaços e patrimônios da cidade. Apesar de optar pela linearidade para a apresentação da história local, a professora aparenta não perceber a conexão entre os temas e, consequentemente, os alunos também.

“Prof.^a A: Eu sigo, claro, porque a gente tem que seguir aquele planejamento. Mas eu saio muito daquilo ali.

Entrevistador: Aham, é. Currículo não é camisa de força, né? Eu sempre defendi essa teoria.

Prof.^a B: Depende, mas a gente é cobrada por isso. É... Então fica difícil. É, a gente tá ali, tem aquela base, você tem aquilo ali, mas você pode abrir vários leques a partir dali.” (professora A do 5º ano)

“É... atrapalhar não atrapalha, né? Eu acho que hoje então ele tá mais enxuto, no quinto ano. Mas eu vejo pelo relato das minhas amigas assim que às vezes é pesado, é, e às vezes tem coisa que não é coerente, assim, pro ano de escolaridade. Então acho que, assim rever, algumas coisas assim, porque eu estou falando pelo meu, né? No meu em si eu não vejo nada assim tão é nem tão extenso, nem tão complicado.” (professora B do 5º ano)

As professoras concordam em suas apreciações sobre o tamanho da proposta e sobre a possibilidade de execução. A professora A ressalta sobre os desdobramentos que o trabalho realizado pode gerar, destacando a importância de considerar as necessidades do grupo de alunos e da comunidade, que também devem estar presentes no trabalho com o currículo.

“Esse currículo que eu tô achando muito conteudista, não só história, não, mas tudo. Não tá casando. Eu acho que no final eu falo que a gente não tá a nem se é a sensação que eu tenho, porque a gente não tá vestindo santo nenhum, não tá cobrindo nada, parece que você não tá ensinando. O tempo tá muito menor. A gente não tá conseguindo ensinar a fundo. É igual os imigrantes²³, tá tudo sendo passado por cima. Vamos passando. E indo, sem formar isso que a gente queria. Eu acho que a história era primordial, para se formar, o que tá lá no PPP de cada escola, formar um cidadão crítico. Não se forma cidadão crítico sem uma boa aula de história.” (professora A do 4º ano)

“Ah, atrapalhar não, que eu tenho que cumprir aquelas regras lá, obedece quem tem juízo, ué. Como é que faz? A gente tem que ficar ligado para não deixar nada para trás. Porque é tanta coisa. Que a gente tem que ficar ligada para não deixar nada para

²³ Foi um dos exemplos que a professora dá durante a entrevista sobre a questão que ela apresenta que está em outro trecho desse trabalho sobre a sua dúvida se “cobrava demais” ou se estava cobrando menos que deveria”

depois.” (professora B do 4º ano)

As professoras do 4º ano concordam que a proposta apresenta uma quantidade excessiva de habilidades e objetos de conhecimento. Cabe destacar a preocupação da professora A com os processos de aprendizagem, que, segundo ela, não são favorecidos pela proposta em sua forma atual.

“Prof.^a: Ah, vou falar como primeiro e segundo, eu acho que auxilia sim.

Entrevistador: É fácil para realizá-lo?

Prof.^a: Sim²⁴.” (professora do 2º ano)

A professora do 2º ano concorda que a proposta como está auxilia em seu trabalho, permitindo que as aulas sejam planejadas e executadas a seu contento. Vale salientar que as habilidades do 2º ano estão mais ligadas ao cotidiano das crianças, relacionadas à perspectiva da BNCC dos círculos concêntricos.

Ao observarmos todas as respostas, infere-se que a proposta curricular é vista ainda pela maioria das profissionais entrevistadas como uma lista de tarefas a cumprir, sem espaço para ampliações, tensionamentos ou digressões. Esse fato causa uma certa preocupação sobre como a articulação entre currículo, ensino e aprendizagem vêm sendo construída no cotidiano escolar.

²⁴ Depois desse ponto a professora dá um exemplo sobre a importância da formação continuada no trabalho dela, apresentando outros horizontes com o trabalho com os alunos.

CAPÍTULO 3: ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

Para que a História cumpra o seu papel desenvolvendo o pensamento histórico, é imperioso ir além das práticas costumeiras que vemos em salas de aulas dos primeiros anos do ensino fundamental. Mas o caminho não é fácil, visto que há vários fatores que interferem no processo de ensino e aprendizagem em História no espaço escolar.

O ensino de História não pode ser caracterizado somente como uma narrativa única e finalizada que será apreendida pelas crianças durante as aulas por todo o ano letivo. Zaragoza (1989 apud Schmidt e Garcia 2011) afirma que

“de todas as disciplinas do currículo escolar, a História é, talvez, a que oculta com maior intensidade a sua própria metodologia e se apresenta como um conhecimento inalterável e acumulativo. É por isto que raras vezes se oferece ao aluno uma dimensão historiográfica da problemática do passado. Neste sentido, diz o autor, "ao ocultar a metodologia se oculta a historicidade da ciência, e História se converte em dogma." (ZARAGOZA, 1989, p. 168 apud Schmidt e Garcia, 2011, p. 52)

O primeiro ponto a se observar é a identificação da concepção de ensino de História que o(a) professor(a) carrega. Esse passo é importante para entender como o profissional pensa e age para atingir seus objetivos.

Pensar só o ensino não resolve a questão, pois durante a pandemia, na experiência do ensino remoto, a falta de retorno da aprendizagem dos alunos dificultou muito o processo, culminando, em alguns casos, em um caminho nebuloso do desenvolvimento educacional. É preciso pensar na aprendizagem que está totalmente atrelada à visão que temos de ensino, uma vez que muitos profissionais acreditam que a História, enquanto disciplina escolar, é só uma apresentação de fatos sequenciais em uma perspectiva “evolucionista”, logo, que visão o professorado construiu sobre a aprendizagem nesse componente curricular?

Para guiar nosso trabalho, elencamos a perspectiva da Educação Histórica defendida por uma série de intelectuais, dos quais destacamos os que mais influenciaram nos estudos iniciais como: Hillary Cooper, Isabel Barca, Maria Auxiliadora Schmidt, Flávia Eloisa Caimi e Marlene Rosa Cainelli.

A partir dos anos 50 começaram a surgir pesquisas que focavam na construção do pensamento histórico das crianças alicerçadas, principalmente na psicologia²⁵ e, segundo Barca (2001), nos anos 70 houve um crescimento de investigações em países como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Portugal e Espanha sobre o Ensino de História, como um campo

²⁵ DUTRA, Soraia Freitas. Uma revisão das pesquisas no campo do ensino-aprendizagem da História para crianças. In: V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2004, Rio de Janeiro. CD ROOM. Rio de Janeiro: ANPUH, 2004.

pertencente à ciência histórica, contando com a contribuição da Filosofia da História e da Psicologia cognitiva. Ou seja, o ensino de história é um objeto de estudo pertencente à epistemologia da História. Não cabia mais o modelo centrado no verbalismo do professor, pois o amontoado de fatos apresentados não ia além da memorização. Percebeu-se que o aprendizado em história tem características próprias e que essas precisavam ser trabalhadas com os jovens. Os estudos não poderiam ficar presos somente às fases do desenvolvimento infantil estabelecidas por Piaget, acreditando que a História era deveras complexa para o ensino de crianças e adolescentes que não haviam chegado à fase operatório formal.

Para pesquisadores como Isabel Barca e Peter Lee, o importante era e ainda é focar no como os alunos elaboram o pensamento histórico, independente das fases de desenvolvimento.²⁶

Dutra (2004) ainda apresenta uma informação relevante para reafirmar a limitação do trabalho de Piaget:

Contrastando as idéias de Piaget e Hughes sobre as noções de pontos de vista das crianças, Donaldson (1978) verificou que Piaget apresentou aos sujeitos da sua pesquisa tarefas com um contexto muito abstrato, e por isso, concluiu que a criança de até oito-nove anos não é capaz de descentração, ou seja, não consegue ir além do próprio ponto de vista ou imaginar outros diferentes. Por outro lado, Hughes, ao aplicar uma tarefa com um contexto mais familiar às crianças, conseguiu resultados mais satisfatórios. Dessa forma, Donaldson, indica que apreensão de conhecimento pela criança passa pelo aspecto da significação, ou seja, “quando uma situação faz sentido humano para a criança, envolvendo motivos e intenções, pode ser imediatamente apreendida”. (p. 3, 2004)

É importante ressaltar que as críticas feitas à Piaget se centram nos aspectos da categorização universal das fases de desenvolvimento, uma vez que Piaget, Vigotsky e Bruner são as principais referências dos estudiosos da Educação Histórica.

Germinari (2014) elencou em seu artigo pontos de convergência entre as diferentes pesquisas ocorridas nos diversos países:

a) a aprendizagem ocorre em contextos concretos; b) as crianças e os jovens usam suas experiências para dar sentido ao passado, o qual nem sempre se ajusta às suas ideias prévias; c) vários fatores influenciam a cognição histórica, tais como as vivências prévias dos sujeitos, a natureza específica do conhecimento, os tipos das tarefas ofertadas e as aptidões individuais; d) as ideias históricas de crianças apresentam uma progressão lógica, mas não invariante; cada sujeito pode oscilar entre níveis mais ou menos elaborados, conforme a situação. A progressão de ideias por idade é tendencial, mas não determinante. (2014, p. 810)

Apesar dos pontos em comum, todos os autores sustentam a importância da diversidade de estudos já que a aprendizagem histórica não ocorre da mesma forma em todos os lugares.

²⁶ Idem

Peter Lee defende o conceito de literacia histórica que definido por Germinari (2014) como um

“conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado, que permite ler historicamente o mundo. Portanto, ser competente historicamente envolve o domínio de elementos da investigação histórica. Destaca-se, no procedimento da pesquisa histórica, a problematização, a construção de conceitos, a análise causal, a contextualização temporal e a exploração de documentos históricos.” (GERMINARI, 2014, p.810)

Para Peter Lee (2008) a literacia histórica conseguiria aliar os conhecimentos substantivos (conteúdos) aos conhecimentos de segunda ordem ou disciplinares (específicos para a disciplina História), conseguindo vencer o conceito de mudança que muitos alunos possuem sobre a História inviabilizando o reconhecimento da utilidade dessa disciplina.

Os estudos de Lee e Barca passam a atender não só aos jovens e adolescentes, mas também às crianças também indo ao encontro de outra estudiosa que também pesquisava como as crianças da Inglaterra se relacionava com a História: Hilary Cooper. A pesquisadora investigou crianças de 8 e 9 anos em 1992 para perceber como as crianças construíam suas argumentações a partir de diferentes fontes históricas. Sobre esse estudo, Dutra (2004) destaca:

Em relação à capacidade de interpretação das crianças diante de diferentes fontes de informação histórica, verificou-se “que os grupos não respondem a cada tipo de fonte da mesma maneira; a motivação, o interesse e o estilo de ensinar influenciam suas respostas” (Cooper, 1992:10). Quanto ao aspecto da distinção entre certeza, probabilidade e o que não pode ser conhecido, “as análises estatísticas mostraram que as crianças eram capazes de distinguir entre saber e fazer suposições válidas; e que elas eram igualmente capazes de fazer afirmações certas e prováveis” (Cooper, 1992:11). (p. 4-5, 2004)

Já é sabido há muitos anos que crianças não são folhas em branco e que trazem do meio social onde convivem e das experiências tecnológicas ou de comunicação que dispõem, pré-conceitos e ideias sobre o mundo e a relações que as cercam, inclusive sobre o conhecimento histórico. Cooper (2006) afirma que as pesquisas apontaram que crianças entre 6 e 10 anos possuíam uma grande quantidade de conhecimentos fragmentados, com compreensões incompletas e não mediadas pela escola. Assim, é essencial dentro da perspectiva da Educação Histórica, levantar os conhecimentos prévios que as crianças possuem sobre os conceitos substantivos e sobre as relações de tempo que operam e, depois, traçar estratégias para a ampliação dos conhecimentos que já possuem, para a desconstrução de senso comum que já externalizam e cooperar no desenvolvimento de novas relações temporais. O movimento de realizar avaliação diagnóstica e planejar intervenções já é comum nas turmas de Anos Iniciais, principalmente nas turmas de alfabetização, nas quais essa prática é rotineira. A ideia é transferir esses procedimentos para o componente de história também.

Para Cooper (2006) o estímulo ao aprendizado histórico deve começar cedo com

propostas que ajudem as crianças a se relacionarem ativamente com o passado, de forma crescente, alertando sobre a importância de apresentar os elementos da investigação histórica separadamente.

Ainda sobre a importância de se começar o desenvolvimento do pensamento histórico desde a infância, Cainelli (2008) cita diversos autores que comungam de uma mesma afirmação:

Gago e Barca, citando Shemilt, Ashby e Lee, afirmam ser possível que as crianças aprendam uma história genuína com algum grau de elaboração, contanto que as tarefas, os tópicos e os contextos em que são apresentados tenham significado para elas e que o desenvolvimento do raciocínio histórico processe-se com oscilações, e não de uma forma simplista em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada em outras. (Barca e Gago, 2001, p.241) (CAINELLI, 2008, p.98)

Outra evidência que as crianças podem responder positivamente às propostas construídas no seio da Educação Histórica foi o projeto Recriando Histórias, coordenado pelas professoras doutoras Tânia Maria Braga Garcia e Maria Auxiliadora Schmidt, voltado para os Anos Iniciais, partindo dos arquivos familiares das crianças que passaram por uma seleção e um alinhamento aos temas das propostas curriculares dos municípios envolvidos no projeto. Os materiais e experiências culminaram na confecção de um livro didático para cada uma das 4 cidades por onde o projeto passou. Com o projeto, as crianças desconstruíram uma ideia muito comum entre elas sobre a origem do conhecimento histórico. Para elas, a origem que era sempre o livro didático, “instrumento que tem imposto um conhecimento histórico sem sujeito;” conseguiram compreender “que o conteúdo da História pode ser encontrado em todo lugar e que o conhecimento histórico está na experiência humana.” (Garcia e Schmidt, 2011, p. 65)

Mas a proposta não era desvalorizar os conhecimentos já construídos nos manuais didáticos ou transformar as crianças em pequenos historiadores. Para Schmidt e Garcia (2011):

Tomar a pesquisa como elemento essencial do ensino não significa converter os alunos em historiadores, nem tampouco que se despreze o conhecimento já elaborado, ou seja, a consciência que uma sociedade tem e quer transmitir sobre a sua história. Trata-se, sim, de que o aluno chegue a interiorizar alguns princípios, tais como: que a História é uma ciência com uma metodologia própria e que muda com o tempo; que o conhecimento do passado é sempre parcial e se dá a partir de testemunhos, muitas vezes contraditórios; que existem diversos níveis de análise sobre o passado, bem como diferentes construções conceituais, as quais se denominam historiografia; que os grandes modelos históricos são elaborações *a posteriori*, a partir de estudos parciais, locais e pontuais; que cada geração e cada indivíduo podem colocar novas questões ou criticar o discurso aceito. (GARCIA e SCHMIDT, 2011, p. 65)

Estando de acordo com a afirmação anterior, Cainelli (2008) complementa asseverando a importância de fazer as crianças perceberem que “o objeto de trabalho da disciplina de história é o conhecimento elaborado por historiadores, cujo a matéria-prima é o passado.” Assim, o trabalho realizado na escola é fruto de uma lapidação do passado em estado bruto pelos

historiadores. (2008, p. 99)

“Para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”²⁷

A frase da professora Caimi sintetiza com maestria as necessidades para a formação de professores de História que por mais que os graduados dominem o conhecimento histórico isso não é garantia que ele saberá o como ensinar e também como João aprende e não só ele, como todos aprendem História.

Apesar de seu artigo ser voltado aos professores de história, ou seja, aos graduados nessa cadeira, é possível trazer suas reflexões aos professores de anos iniciais uma vez que estes também dão aula de história para os seus alunos. O maior desafio é que esses profissionais são de característica polivalente ou generalista. Essa característica obriga o professor a dominar língua portuguesa, matemática, geografia, história, ciências e arte além, de outros conhecimentos pertinentes à profissão docente. Quer dizer, esperar um nível de profundidade da formação inicial que dê conta de todas as áreas com o mesmo nível de aprofundamento que um graduado em cada uma delas é, no mínimo, utopia.

Isso nos leva a outras reflexões: qual é a importância da formação continuada para o trabalho desses professores? Como as formações em serviço podem contribuir para a melhoria do trabalho na escola?

A formação continuada permite às redes de ensino a identificarem os pontos mais críticos e subsidiar seus profissionais no desenvolvimento dos conhecimentos que eles não dominam ou que possuem dificuldades. E, nesse ponto, a frase de Caimi que abre a seção é um excelente referencial: é preciso pensar em diferentes saberes que o professor de anos iniciais precisa ter. Ora se toda a formação servir somente para apresentar uma técnica ou atividade que deu certo, não será possível que esse professor conheça o conteúdo a ser ensinado com profundidade correndo o risco “de se limitarem ao domínio da forma sem conteúdo” (CAIMI, 2015, p. 113).

Em uma das entrevistas, a professora B do 3º ano afirma em sua resposta sobre planejamento: “Até porque às vezes a gente mesmo não sabe muito o conteúdo, né? Não é a nossa praia, a nossa área e preparar as atividades.”

Na pergunta sobre o que ajudaria o professor em seu trabalho com o componente de

²⁷ Frase que abre uma seção do artigo O que precisa saber um professor de História? Da professora pós-doutora Flávia Eloisa Caimi que é citada por ela em palestras e entrevistas.

história, a professora A do 5º ano colocou:

“Professora: Mais formações. A gente mesmo como professor tem pouco conhecimento no assunto. Claro que a gente estuda, procura saber de acordo com o planejamento o que que tem, mas eu acho que falta pegar o professor e não só a história não.

Entrevistador: Mas aí seria uma formação mais do conteúdo em si?

Professora: É do conteúdo em si. Do assunto em si né? Foi feito, mas foi feito, assim, de uma maneira muito compacta. Eu acho que tem que ser uma coisa assim... você aqui aquele dia falou²⁸ mais de racismo e antirracismo que eu com certeza e todo mundo entendeu com mais facilidade do que você sentar e fazer aquela formação compacta de, sabe? Eu acho que mais palestras, mais conversas assim, sabe? Roda de conversa, essa dinâmica mesmo.”

Caimi (2015) elucida essa questão para nós:

O conhecimento histórico é o insumo que possibilita ao professor selecionar conceitos e informação histórica com critérios cientificamente fundamentados. Um sólido conhecimento da matéria a ser ensinada, acreditamos, implica conhecer a natureza e a estrutura do conhecimento, sua matriz disciplinar e métodos de investigação. (CAIMI, 2015, p.113)

Acreditamos como Caimi que o domínio do conhecimento da história do município permitiria que, na dinâmica da escola na qual muitos imprevistos acontecem, replanejamentos e remanejamentos são constantes, os professores conseguissem fazer a “melhor escolha”, que neste caso é lida como alinhar o trabalho às demandas socioculturais daquela turma.

Ensinar pode ser considerada uma tarefa relativamente fácil quando não consideramos a sua relação imediata com o aprender. Nesse sentido, ensinar é fácil, bem mais difícil é fazer o outro aprender, bem mais difícil é criar condições para que outro sujeito possa mobilizar-se intelectualmente. (Caimi, 2015, p. 115)

É um equívoco acreditar que a simples apresentação do conteúdo põe a inteligência em movimento (Caimi, 2015, p.118). É preciso mais que isso para proporcionar o aprendizado. O Ensino de história ainda está centralizado no ensino:

“Na história ensinada, de forma geral, não há espaço para que os alunos emitam opiniões, tomem decisões, escolham caminhos ou levantem hipóteses. Aos alunos, na maior parte das intervenções pedagógicas em sala de aula, é permitido apenas repetir o ensinado, reproduzir o texto do livro ou da aula do professor.” (Barca e Cainelli, 2018, p.3)

Em muitos momentos das entrevistas conseguimos perceber que os professores ainda partem da lógica que são eles os detentores do conhecimento histórico e cabe às crianças recebê-los e memorizá-los como uma grande enciclopédia humana. É possível romper as lógicas já estabelecidas?

²⁸ No mês anterior à entrevista, eu havia feito uma formação na escola sobre educação antirracista.

A professora A do 4º ano traz uma fala que pode gerar uma reflexão importante: “Então, sabe assim, porque tem aquela coisa, nós viemos de um estudo conteudista. Aí você fica naquela coisa, eu dou muito conteúdo, ou eu dou de menos.” A maioria dos professores, quando olham para as suas experiências escolares, lembram de como era o ensino de história, o que acaba sendo a referência para o seu trabalho. Tardif (2014) aborda sobre a força que os saberes experienciais advindos desses cotidianos e da troca com os pares tem na pluralidade dos saberes que os professores possuem.

“A atividade que seja assim, significativo, porque o que eu vejo é acaba sendo um decoreba para eles. entendeu? A gente passa mesmo que a gente a gente tenta resumir, então eles também não tão por dentro de tudo, de fato e acaba que como a gente tem que fazer um trabalho, a gente tem que fazer uma prova, a gente faz uma atividade que acaba sendo um decoreba para eles. A gente vai ali certinho naquilo que a gente acha que é o ponto principal que ele tem que saber e ele grava aquilo e fim de papo.”
(professora B do 3º ano)

Quando o trabalho pedagógico se pauta no cumprimento de um currículo sem se preocupar com o processo de aprendizagem dos alunos, assimetrias vão sendo criadas, distanciando a prática docente do seu objetivo principal preconizado pela LDB em zelar por aprendizagens. Caimi (2015) destaca os saberes do aprender como um dos pilares na formação dos professores de história. Segundo a autora, é necessário compreender um conjunto de elementos organizados a partir de estudos internacionais sobre a formação do pensamento histórico como a compreensão do pensamento histórico e a representação do tempo histórico dentre outros.

É sabido que crianças são capazes de aprender História e mobilizar as categorias de tempo de diversas maneiras. Barca (2004) afirma que “o desenvolvimento do raciocínio histórico processa-se com oscilações e não de uma forma invariante. Tanto crianças como adolescentes e adultos poderão pensar de uma forma simplista, em determinadas situações, e de uma forma mais elaborada noutras. (2004, p.137) Oliveira (2005) afirma que “a interligação entre o que a criança aprende através das leituras, com a interferência ou não do professor ou em seu próprio cotidiano fora da escola e a interpretação individual resulta em um discurso pessoal, em que os acontecimentos históricos são recontados a partir de uma lógica própria da criança.” (2005, p.154) e Medeiros (2010) afirma que “narrar sempre de novo a experiência partilhada, buscando refletir sobre as estratégias das crianças para produzir lembranças e comunicá-las, constituindo memórias e compreensões sobre o tempo, é uma forma de ressignificar o passado no presente e apresentá-lo em sua novidade.” (2010, p. 331)

As aulas de história precisam ser espaços para que as crianças falem sobre o que sabem, o que pensam. Oliveira (2005) diz:

Podemos afirmar que as crianças possuem um saber, a respeito da história, coerente com seu nível de pensamento. Através desse saber, explicam o passado da forma como o compreendem. Quando na escola, muito cedo elas começam a perceber que existe um saber histórico escolar, aprendem esse saber. (2005, p. 169)

Oliveira (2005) também afirmar que o saber das crianças nessa fase é mais relacional do que preso a uma lógica temporal, as relações de causalidade histórica se fazem presente em seu pensamento, destacando também que o presente é que determina o passado na construção do pensamento infantil. Vejamos a fala da professora B do 5º ano:

“(...) aí pede para eles trazerem algum material sobre aquilo, traz o *chromebook*²⁹ para sala, põe na TV, aquilo acho que **aquilo que é tão abstrato começa a ganhar um formato na cabeça deles**. Então quando a gente fez alguns trabalhos segundo trimestre, por exemplo, sobre aqueles personagens, né, do Abdias³⁰. **Aí eles falavam, assim, como se eles conhecessem, entendeu?**

Porque eles leram ali na sala e e a gente cobrando dá aquele tempo para eles lerem mesmo e tal. Ó, gente, vamos ler. Conversa aí, troca uma ideia. Essa isso, essa comunicação entre eles também, porque eles aprendem muito mais nessa troca horizontal do que entre a gente às vezes, porque fala uma linguagem muito mais próxima, né?” (grifos nossos)

Destacamos dois trechos da fala da professora que reforçam as pesquisas discutidas até aqui, evidenciando como o potencial dos alunos no aprendizado de História nos anos iniciais pode ser reconhecido e mobilizado de forma significativa.

As reflexões apresentadas evidenciam que o ensino de História nos anos iniciais demanda muito mais do que a simples transmissão de conteúdos: exige sensibilidade, escuta, domínio do conhecimento histórico e compreensão sobre como as crianças aprendem. A formação inicial generalista dos professores exige que a formação continuada cumpra um papel central no fortalecimento dos saberes necessários para que o ensino de História seja significativo e emancipador. Para além do domínio técnico, é fundamental criar espaços de diálogo, experimentação e escuta ativa, onde os saberes das crianças sejam valorizados e integrados ao processo pedagógico. Romper com práticas conteudistas e repetitivas é possível quando os professores se reconhecem como mediadores da construção do conhecimento, atentos às vozes, às experiências e às formas singulares com que cada aluno, como João, se relaciona com a História.

²⁹ A maioria das salas de aula das escolas recebeu uma smart TV com acesso à internet — exceto aquelas que, por decisão própria, optaram por não utilizar o equipamento disponibilizado pela SME. Além disso, foram enviados um ou dois carrinhos com *chromebooks* para uso dos alunos, e todos os professores concursados receberam um notebook. Em muitas entrevistas, os docentes destacaram que esses recursos têm impactado positivamente as aulas, tanto pela possibilidade de exibir imagens e vídeos quanto pelo uso dos *chromebooks* para realização de pesquisas em sala.

³⁰ Trata-se de uma habilidade na qual as crianças entram em contato com sujeitos da história recente: Abdias, Maria da Penha e um indígena à escolha do professor.

O ato de planejar e sua relação com o ensino e aprendizagem

O ato de planejar está intrinsecamente ligado aos processos de ensino e aprendizagem, sendo uma etapa fundamental para a organização do trabalho pedagógico. Planejar não significa apenas prever conteúdos ou atividades, mas refletir intencionalmente sobre os objetivos da aprendizagem, as necessidades dos alunos, os recursos disponíveis e as estratégias didáticas mais adequadas. Trata-se de um movimento contínuo que articula teoria e prática, permitindo ao professor tomar decisões mais conscientes sobre o que ensinar, como ensinar e para quê ensinar.

Luckesi (2023) afirma que o ato de planejar, em si, está comprometido com a compreensão de que, previamente, podemos e devemos traçar os caminhos para a nossa ação com o objetivo de produzir os resultados desejados e com a qualidade desejada. Assim, planejar a aula precisa ter o foco em onde se quer chegar, pois “o ato de planejar é um recurso de ordenamento prévio da nossa ação, cujo objetivo é a construção dos resultados positivos desejados.” (2023, p. 49)

Planejar no ensino significa, portanto, pensar sobre a própria ação, pensar refletidamente. Da mesma forma, é preciso deixar claro que existem diferentes perspectivas teóricas sobre o assunto. As abordagens diferenciam-se pela forma como tratam a temática, embora se alinhem quanto aos seus elementos constitutivos. A partir disso, afirmamos que o planejamento no processo de ensino significa, sobretudo, refletir sobre a ação docente, considerando os objetivos, os conteúdos, a contextualização da matéria, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e a autoavaliação docente. As diferenças nos planejamentos de aula decorrem do tratamento que cada abordagem confere ao processo, a partir de aspectos políticos, técnicos, sociais, culturais e educacionais (Azevedo, 2013, p. 4).

Planejar as aulas de história possui especificidades segundo Rocha (2015):

“Planejar aulas de História é concatenar aspectos diversos. Há a considerar as finalidades educacionais que estão no horizonte da disciplina, características do conteúdo a ser ministrado, do alunado e sua trajetória de aprendizagens, da escola e suas condições para a realização da aula, dos materiais disponíveis para viabilizar certas formas de ensino e aprendizagem e do próprio professor, com sua experiência de administração de cada um desses fatores.” (Rocha, 2015, p. 87-88)

Para organizar as aulas de História, não basta apenas dividir as habilidades ou os objetos de conhecimento em uma distribuição semanal. É necessário pensar em quais aspectos podem ser potencializados por meio do planejamento. Em nosso trabalho, alicerçado na Educação Histórica, não podemos focar apenas nos conceitos substantivos; é preciso considerar também os conceitos de segunda ordem.

As aulas de História também devem garantir espaço para que as crianças apresentem seus conhecimentos prévios, hipóteses e conclusões — ou seja, deve-se assegurar o processo

de escuta.

“Planejar requer, por isso, que o professor pense o fazer didático-pedagógico como uma atitude científica.

Pensar a aula cientificamente, tendo em vista o significado e os fins a que devem atender um planejamento, requer a consciência de que as fases, as opções e as escolhas, implicam em situações diversificadas de ensino-aprendizagem, que estão presentes durante as vivências em sala de aula, em um processo de avanços e recuos.” (Azevedo, 2013, p.6)

A necessidade de se falar de planejamento nesse capítulo, parte-se da necessidade de reconhecer que currículo, ensino e aprendizagem e avaliação caminham sob pena de prejuízos ao processo avaliativo, pois “sem um planejamento sistemático e documentado pode-se criar limites para a avaliação cuidadosa do processo.” (Azevedo, 2013, p. 8)

Mas quais são as escolhas que os professores fazem no cotidiano escolar? Nas entrevistas, perguntamos sobre os desafios na hora de preparar as aulas de História, com o objetivo de identificar as principais dificuldades no processo de planejamento e compreender como o ensino e a aprendizagem se manifestam.

“Entrevistador: É separar a atividade, é o conteúdo em si, é pensado no texto, material, o que que é o maior desafiador para você?

Prof.ª: Ah, eu acho que é um conjunto. Hum. Montar atividade de história é muito difícil. Porque Geralmente é aquela, pergunta e resposta. Pergunta completa. É, uma pergunta descritiva, dissertativa. Você não consegue mudar muito.

Porque a gente tem um cronograma, né? Então assim, a gente tem uma aula de história por semana, uma aula de geografia, uma de ciência.

É. Não dá para fazer muita coisa com isso, não. Não. E aí o dia que, por exemplo, eu tenho história História e Matemática. Aí eu tento na segunda pegar português e matemática. Claro que eu ponho no papel bonitinho o planejamento da terça de matemática, mas eu procuro dar ela na segunda, já pensando que eu posso jogar para outro dia e eu pego História. É. Para eu conseguir a mais.” (Professora B do 5º ano)

A professora comenta aspectos do trabalho docente, começando pela dificuldade de construir atividades que fujam da mera memorização, além de mostrar como tenta contornar as limitações impostas pela estrutura escolar que, em sua visão, atrapalha o desenvolvimento do trabalho.

Ó, te falo com propriedade que a aula de história foi uma das mais desafiadoras sim. Por quê? Porque o conteúdo é de Volta Redonda. Então, assim, não é uma coisa que você vai achar na internet de qualquer lugar, não tem. Então, era assim, ah, dependendo do tema, você tinha que você não achava atividade pronta, se aí, alguém enviou de um grupo. E aí, às vezes também você olha uma atividade que você não consegue usar, né? Então, assim, tem umas que se eu pegar e entregar para o supervisor, nossa senhora, acaba comigo. (...)

Então eu acho que a aonde buscar esse assunto, entendeu? Tem assunto que é muito específico, então a minha dificuldade é aonde encontrar este assunto, como é um assunto municipal né um É. assunto interno digamos. Assim... Foi a minha dificuldade em encontrar até não a atividade em si pronta, mas o assunto em si que vai ser discutido ali o que acontece eu tenho que falar para eles da construção da CSN.

Senão, eu tinha que criar um texto da minha cabeça. Sabe? Assim, um pouco difícil. É, e aí pegar a referência, né, de um texto que já existe, é bacana até para eles

entenderem que a história é essa construção, é, aliás, Sim, que alguém já fez esse estudo e já esse texto. E deu acesso, né, para que a gente pudesse ter acesso a ele. Eu senti essa dificuldade. (Professora A do 3º ano)

A professora A do 3º ano refere-se à dificuldade de se encontrar fontes sobre a história local pelas quais ela poderia se basear para conhecer ou mesmo escrever para os alunos apesar da dificuldade que ela mesma coloca nessa ação. Pereira (2019) comenta sobre o problema que as propostas organizadas em círculos concêntricos como a de Volta Redonda pode gerar:

“a história local acabou por ser reduzida a um conjunto de dados informativos possíveis de serem transmitidos a estudantes ainda em fase concreta de desenvolvimento, sem nenhuma pretensão de estudo dos elementos sociais e culturais de um lugar, de uma comunidade, mas com o propósito de criar uma história linear, descritiva e cronológica do local. Isso implica perder uma compreensão do local como *locus* de contradições e de movimento histórico.” (2019, p.42)

A professora do 3º ano refere-se à dificuldade de encontrar fontes sobre a história local, nas quais pudesse se basear para conhecer ou mesmo elaborar materiais para os alunos — apesar da limitação que ela mesma reconhece nesse processo. Pereira (2019) comenta o problema que as propostas organizadas em círculos concêntricos, como a de Volta Redonda, podem gerar:

“(…) que os estudos da história local, atualmente, poderiam buscar uma problematização do lugar, das complexidades da vida cotidiana, consideradas como lugares de história e, sobretudo, de resistência aos poderes que impõem modos de ser e de viver às comunidades por meio das mídias das instituições (...) Trata-se, portanto, de considerar o local no diálogo e nas inter-relações com outras dimensões da vida social: o regional, o nacional e o estrutural. Isso deve permitir um movimento que leva o aluno a conhecer sua realidade próxima e pensar seu pertencimento, por meio de uma criticidade que se dá pela relação e pelo conhecimento do outro.” (2019, p.43)

Vejamos outras falas:

Entrevistador: Aline, quais são para você os maiores desafios na hora de preparar as aulas de história?

Prof.ª: É, né, na hora de organizar ali é atividade, é material O maior desafio foi isso mesmo, assim, tentar enxugar o máximo para eles poderem realmente assim, ter mais facilidade com aquela disciplina. Porque ainda mais a matéria do quarto ano é bem, né? Bem extenso. (Professora B do 4º ano)

Às vezes não tem, a gente não tem muito material, entendeu? Para poder montar a questão da aula. Então requer muito mais tempo para você sentar, para você elaborar, né? Para poder estar fazendo isso.

Aí às vezes, aí isso que dificulta mais, entendeu? Essa questão de elaboração dessas atividades, do conteúdo em si mesmo. (Professora do 2º ano)

Observamos que as falas das professoras enfatizam a necessidade de atividades que possam ser realizadas para e com os alunos. Isso nos permite inferir que o caminho para uma mudança no ensino de História perpassa pela apresentação ou disponibilização de atividades

alinhadas aos pressupostos da Educação Histórica. Os professores não demonstram resistência à mudança, mas aparentam não saber por onde começar.

Diante do exposto, é possível afirmar que o planejamento ocupa um lugar central no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no ensino de História, onde os desafios vão além da seleção de conteúdos, exigindo também uma reflexão crítica sobre os objetivos, os métodos e os recursos utilizados. As falas das professoras evidenciam a carência de materiais didáticos adequados, principalmente no que se refere à história local, e a dificuldade em romper com modelos tradicionais centrados na memorização. Contudo, também revelam disposição para inovar e buscar práticas mais significativas, desde que recebam o suporte necessário. Assim, reforça-se a importância de investir na formação docente e na produção de materiais alinhados aos pressupostos da Educação Histórica, possibilitando que o planejamento das aulas contribua efetivamente para a construção de aprendizagens críticas, contextualizadas e historicamente significativas.

CAPÍTULO 4: AVALIAÇÃO

Como já mencionado, o campo de investigação denominado Avaliação Educacional é academicamente consolidado, com grandes intelectuais e pesquisadores que contribuem há anos no fortalecimento do campo com suas reflexões e pesquisas. As possibilidades da área são enormes e perpassam por todas as etapas e modalidades de ensino, instituições e sujeitos educacionais, atravessando concepções, metodologias e políticas diversas. Apesar de nem sempre ficar evidente para os atores envolvidos no processo educacional, não há como negar que um processo avaliativo reflete, direta ou indiretamente, uma concepção de educação, de aprendizagem e de ser humano.

Portanto, buscar compreender como esse campo se estrutura pode auxiliar no desenvolvimento da pesquisa que se inicia. Nesse ponto há uma contribuição relevante de Grego (2013) ao afirmar que dada multiplicidade de filiações teóricas, diversos estudiosos do campo estão movendo esforços para categorizar e facilitar os estudos de outros pesquisadores. Assim, ela apresenta três dimensões que têm se destacado para a construção das análises: a dimensão política, a dimensão ética e a dimensão epistemológica ou teórico-metodológica (Grego, 2013, p.19).

Para Grego, toda metodologia de avaliação é estruturada em suposições filosóficas e epistêmicas sobre: "[...] a natureza e a educabilidade do ser humano; o modelo de sociedade que se deve privilegiar; e à concepção de conhecimento assumida." (Grego, 2013, p.20) Logo, elas representam sempre uma orientação política, explícita ou implícita, na qual podemos fazer uma série de perguntas para assimilá-las melhor: a que propósitos servem? Que usos serão feitos dos resultados delas e a quem beneficiarão? (Grego, 2013, p.21)

Para compreender os estudos dentro dessa dimensão, a autora se vale da classificação de autores como MacDonald ao apresentar a subdivisão em: avaliação burocrática, na qual se encaixam as avaliações externas, que visam à responsabilização ou o ranqueamento; avaliação autocrática, que também é elaborada externamente por especialistas técnicos e acadêmicos, cuja atuação se insere em uma lógica de quase mercado; e avaliação democrática, na qual o foco são os interesses de toda a comunidade que participa seja do programa ou do processo educacional. (Grego, 2013, p. 23)

Na dimensão ética reúnem-se os esforços para uma educação mais inclusiva e plural em contraposição aos modelos excludentes vigentes, e em consonância aos esforços pela equidade na educação brasileira. Grego cita os padrões de uma boa avaliação elaborados pela

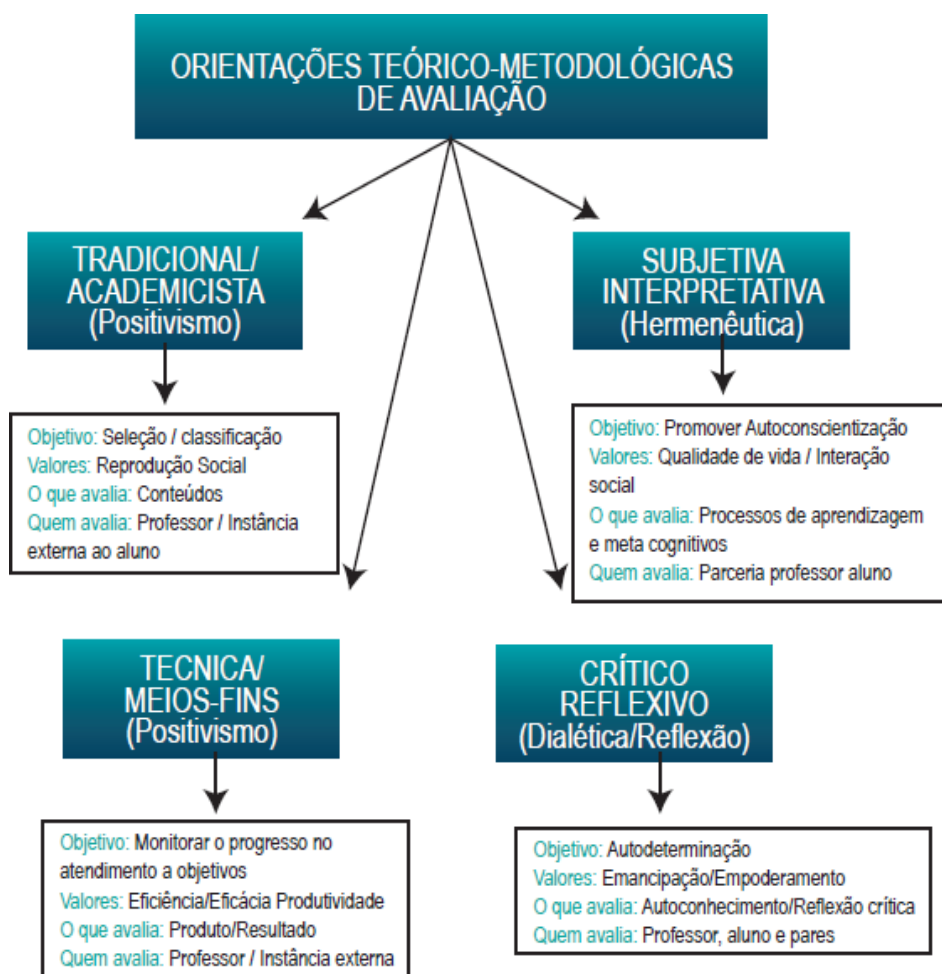
organização *Joint Committe on Standards for Educational Evaluation* (1981, p. 1-2), uma avaliação é ética quando “conduzida com a devida consideração ao bem-estar de todos os envolvidos na avaliação, bem como por aqueles afetados pelos seus resultados [...] e respeita os direitos e o bem-estar dos sujeitos da avaliação”. (Grego, 2013, p. 24)

A dimensão teórico-metodológica vai congrega muitas concepções que alicerçam as diferentes práticas avaliativas. Apoiada em diversos referenciais, a autora destaca a subdivisão em três orientações teóricas-metodológicas:

A positivista, correspondendo ao enfoque empírico-analítico de conhecimento, com um interesse cognitivo técnico em controle;
A subjetiva-interpretativa ou qualitativa, correspondendo ao enfoque histórico-hermenêutico, com um interesse cognitivo em consenso;
A crítica, correspondendo ao enfoque dialético e reflexivo, com um interesse cognitivo crítico em emancipação e libertação. (GREGO, 2013, p. 26)

Para exemplificar melhor essa dimensão, a autora (Grego, 2013, p.29) organizou um esquema disponível abaixo:

Figura 8 - esquema



Fonte: Elaboração da própria autora.

Para a pesquisadora, as abordagens críticas e subjetivas mantêm um compromisso com uma escola inclusiva e socialmente justa, mesmo necessitando de um rompimento epistemológico maior que as anteriores, mas se comprometem com valores sociais e programas educacionais alternativos aos hegemônicos.

Luckesi (2011) afirma que “o objetivo da avaliação da aprendizagem é subsidiar o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos no interior de um projeto pedagógico.”, salientando que o processo de investigação para conhecer as aprendizagens das crianças, e a partir daí agir, são requisitos básicos para um trabalho de eficiência e qualidade. (Luckesi, 2011, p. 148-149) Assim, o autor destaca o cuidado na elaboração dos instrumentos avaliativos: “A realidade a ser observada descrita exige instrumentos de coleta de dados adequados a ela, ou seja, sua descrição está comprometida com a qualidade dos instrumentos de coleta de dados que forem utilizados.” (Luckesi, 2011, p. 161)

Nas escolas, o tema da avaliação é amplamente discutido e encontra diferentes visões, que ora se chocam, ora se convergem, mas frequentemente permanecem na superficialidade, baseando-se somente no conhecimento advindo da experiência, nem sempre com um lastro teórico evidente. Na maioria das escolas ainda predomina a visão da avaliação como instrumento classificatório, distinguindo quem sabe de quem não sabe, quem é considerado bom aluno de quem é mau aluno, quem será aprovado e quem será reprovado. Também existem visões que entendem as avaliações como burocracias, cuja função seria atrasar o andamento da escola com exames externos e avaliações institucionais, que não trazem as respostas ou geram as mudanças esperadas por muitos .

A realidade do cotidiano escolar, em alguns momentos, assemelha-se a uma trincheira entre a sociedade e as instituições estatais, marcada por demandas sociais como a falta de alimentação, escassez de material, a violência doméstica e a necessidade de atendimento médico. Essa situação faz com que muitos professores não reflitam profundamente sobre o processo avaliativo e suas implicações, que vão além das questões práticas e classificatórias. Nem sempre é possível perceber o processo avaliativo como um momento privilegiado que permite uma compreensão melhor das realidades que cercam o professor e a escola.

No que concerne à avaliação, outro problema que rodeia os profissionais atualmente é a política de responsabilização, na qual constantemente o professor é culpado pelo fracasso dos alunos quando os resultados são divulgados, sejam internos ou externos. Oliveira (2006) argumenta sobre como esses resultados são lidos no início de sua tese:

Os resultados não traduzem o processo; não apresentam os sujeitos que expressam seus conhecimentos ao responderem às questões; não respondem por que os alunos erram, por que acertam; como passam do erro ao acerto ou do acerto ao erro; não apresentam os procedimentos, as estratégias utilizadas na realização dos exercícios propostos.” (Oliveira, 2006, p. 28)

Fica claro que o processo é a etapa mais crucial, que visa somente os resultados, quando estamos tratando de sujeitos. Ele deve ser analisado antes, durante o planejamento, no decorrer da execução, e depois, após a avaliação.

Segundo Perrenoud (1999), o conceito de avaliação formativa surge com Bloom, baseado nas ideias de Scriven durante a construção da pedagogia do domínio. Partindo do princípio que todos poderiam aprender pelo menos 80% dos conhecimentos e competências previstos no currículo, “a avaliação se tornava um instrumento privilegiado de uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas”, pois ela permitiria saber o que os alunos já dominam do currículo, comportando a individualização. (Perrenoud, 1999, p. 14)

Para o autor, “uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada”, que vai desde a organização do tempo e espaço até as metodologias utilizadas. Pode ocorrer até em escolas mais tradicionais com alguma limitação, pois para Perrenoud (1999) “toda a prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino” pode ser considerada formativa. (Perrenoud, 1999, p. 78)

Logo, nossa abordagem se concentrará na perspectiva da avaliação formativa, sob uma ótica operacional que, segundo Luckesi (2012), centra-se na análise do ato de avaliar como subsidiário da ação, tendo como roteiro os objetivos finais do processo educacional iniciado. (Luckesi, 2012, p. 433) Nessa perspectiva, a avaliação fornece dados que serão úteis para as correções necessárias de acordo com os rumos tomados.

Isso não significa que os outros aspectos da avaliação não terão espaço, pois sabemos que toda a ação está imbuída de referenciais mais profundos que só a mera execução. Seria, até, incoerente abordar a ação apenas como sinônimo de prática, excluindo todo o arcabouço teórico que sustenta as práticas avaliativas.. Pelo contrário, os referenciais teóricos para a conceituação de avaliação serão os mais diversificados possíveis, para que retratem a necessidade de trazê-los até o chão da escola como pontos de reflexão imprescindíveis ao trabalho docente.

Balanco crítico-bibliográfico

A avaliação é um tema de estudo muito frequente no meio educacional, no qual há diversas concepções, sentidos e significados que são vivenciados por professores e estudantes nos espaços escolares. Para a pesquisa, foram utilizados o banco da CAPES, do Profhistória, do Google Acadêmico e de algumas universidades como: UEL, UFPR, UERJ, UFRJ e UFMG. Os termos buscados foram: avaliação em história, ensino de história, aprendizagem histórica, aprendizagem em história e educação histórica.

Logo, percebemos que há uma grande produção acadêmica que versa sobre a avaliação em seu sentido mais amplo, mas quando combinado com outros termos, mais alinhados com a nossa proposta de pesquisa, a quantidade de trabalhos vai diminuindo. Geralmente encontramos trabalhos que examinam um único instrumento avaliativo, como a prova ou mapa conceitual, dentro da perspectiva da avaliação. Muitos trabalhos focam no processo de ensino de História, nos saberes e memórias docentes ou no processo de aprendizagem dos estudantes nessa matéria. Em todos eles, vemos a abordagem da avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem, mas poucos se encontram no aspecto que a nossa pesquisa pretende abordar ressignificar os instrumentos comumente utilizados na avaliação somativa como instrumentos da avaliação formativa nos anos iniciais.

No âmbito das dissertações do Profhistória, há apenas um trabalho³¹ que trata da avaliação no ensino de História com foco nos instrumentos utilizados no Ensino Médio, dando ênfase à utilização de questões objetivas inspiradas no modelo da Olimpíada Nacional de História do Brasil (ONHB), no qual há uma opção incorreta e todas as outras estão corretas, em níveis de compreensão diferentes.

Fora do programa, as buscas concentraram-se por dissertações e teses que tratam a avaliação em sentido mais amplo, bem como seus instrumentos ou estratégias. Os resultados foram agrupados em duas categorias: “avaliação” e “ensino de História nos anos iniciais”.

Na categoria “avaliação”, foram encontrados 15 trabalhos, sendo seis de instituições do Rio de Janeiro e cinco de instituições do Paraná. Já na categoria “ensino de História nos anos iniciais”, foram localizados 13 trabalhos que dialogam com a proposta da nossa pesquisa, sendo nove de instituições do Paraná, o que denota a relevância da temática nos programas de pós-graduação da UFPR e da UEL, corroborado pela grande quantidade de artigos científicos produzidos por essas duas instituições no campo da Educação Histórica. É importante destacar o papel do LAPEDUH/UFPR que, além de estimular as pesquisas no ensino de História sob a perspectiva da Educação Histórica, juntamente com PPGE da mesma instituição, também

³¹ No site: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese

promove seminários e jornadas sobre a temática desde o início dos anos 2000.

De todo o material encontrado e indicado pela orientação à época, elencamos alguns que conversam com aspectos da nossa pesquisa. A seguir, discorreremos sobre essas aproximações e potencialidades, sem a intenção de resumir os trabalhos citados nesses breves parágrafos.

Magalhães (2018), em sua dissertação *As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental*, apresentada à Universidade Federal de Pernambuco, faz uma análise dos documentos oficiais que tratam sobre avaliação, produção acadêmica e como professores constroem suas práticas avaliativas, partindo do conceito de Certeau sobre “tática”, utilizado no trabalho como “táticas avaliativas”: “para designar o ‘movimento dentro do campo do inimigo’ (Magalhães, p. 94, 2018), realizado pelos professores em ‘golpe por golpe, lance por lance’ através de suas práticas curriculares e avaliativas. Isso significa dizer que, por motivos diversos, os professores astuciosamente burlam as normatizações prescritas.” (Magalhães, p. 38, 2018)

Magalhães defende que os professores agem na intercessão das discussões acadêmicas e dos documentos oficiais, criando sentidos outros sobre a prática avaliativa. Assim, seu objeto de estudo é como as práticas produzidas pelos professores dos anos iniciais no ambiente escolar, se aproximam ou se distanciam das políticas educacionais e curriculares. Para isso, a autora parte de entrevistas semiestruturadas e as articula com os autores e conceitos selecionados. Mesmo sendo com profissionais dos anos iniciais, a proposta é mais generalizante, como se as práticas avaliativas dos diversos componentes curriculares fossem parecidas. Isso ignora a hierarquização que ocorre nessa fase, na qual os componentes de Língua Portuguesa e Matemática ganham mais espaço, especialmente por serem os componentes que passam pelas avaliações externas, fato que vai de encontro à sua fala sobre a importância que os rankings exercem na prática educacional.

Sanches (2009), na dissertação intitulada *Saberes históricos dos professores das séries iniciais*, analisa como os saberes históricos são movimentados pelos professores, a partir da aplicação de um questionário e da observação de aulas. Baseado nos conceitos de Educação Histórica e Consciência Histórica, o autor defende a importância da articulação entre os saberes docentes, defendidos por Gauthier e Tardif, com as especificidades da ciência histórica. Para ele, o ensino de História é um hibridismo entre os pesquisadores de História e de Educação.

Sanches (2009) identificou dificuldades nas propostas pedagógicas que acompanhou durante as aulas. Uma delas referente ao trabalho com a temporalidade histórica, que nem

sempre era abordada ou aparecia desvinculada do presente. Também foram observados problemas na articulação entre a experiência dos alunos e os conteúdos, aspecto pouco explorado pelo professor. Além disso, notou-se uma limitação no domínio dos conteúdos pelos professores, muitas vezes restringidos ao senso comum, bem como a falta de um planejamento engajado no desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes.

Sua pesquisa conversa com a nossa proposta ao reconhecer que os professores dos anos iniciais são generalistas, e que suas formações nem sempre contemplam reflexões mais profundas sobre os estudos do ensino de História. Portanto, há uma dificuldade maior desse profissional em fugir dos saberes experienciais na sua atuação no ensino formal. O estudo também apresenta a dificuldade que os professores possuem ao dar aulas de História no que concerne à formação específica, existindo lacunas em suas graduações.

Oliveira (2006) traz uma grande contribuição na compreensão de como se processa a aprendizagem em História com a sua tese *Educação Histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental*. Nela, a autora utiliza-se dos postulados da Educação Histórica, defendidos principalmente por Lee e Cooper, além das referências brasileiras como Schmidt e Zamboni, para entender como as crianças constroem seus conceitos sobre o tempo e como estabelecem as relações temporais.

A autora acompanhou turmas, entrevistou alunos e professores e aplicou testes que apresentaram resultados interessantes sobre como as crianças operam as temporalidades. Analisando os erros mais comuns, Oliveira sinaliza que “a principal causa dos erros é a forma fragmentada com a qual os alunos trabalham com as informações e a não formulação de inferências para resolverem as questões” (Oliveira, p. 148, 2006). Também ressalta a importância da intervenção pedagógica para auxiliar a criança a chegar na resposta, mesmo que tenha dificuldade de resolver com autonomia.

Como é impossível pensar em avaliação sem pensar em ensino e aprendizagem, sua tese traz uma grande contribuição à nossa pesquisa ao analisar a forma como as crianças constroem os sentidos, permitindo-nos compreender melhor o processo de aprendizagem histórica.

Costa (2018) teve como tema de sua dissertação o título *Ensino de História nos anos iniciais: reflexão sobre possibilidades para a prática pedagógica*, na qual a autora apresenta uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, descrevendo o percurso histórico da disciplina de Estudos Sociais, como também uma análise sobre os questionários propostos por ela em sua pesquisa, preenchidos por professores dos anos iniciais. Os questionários e as entrevistas foram analisados com base nas pesquisas de Hilary Cooper e Isabel Barca, sobre os quais a autora não

só teceu críticas ao trabalho das docentes, mas também propôs encaminhamentos metodológicos que se alinhavam com a sua fundamentação teórica.

A autora conclui ressaltando que muitos profissionais tendem a reproduzir práticas e concepções com base em suas próprias experiências como alunos, e destaca a importância da formação continuada em todas as disciplinas para os professores dos anos iniciais, como maneira de suprir lacunas deixadas pela formação inicial.

Moraes (2008) fez sua dissertação sobre a avaliação, um tema caro a esta pesquisa, já que ela versa sobre a forma como o exame ocorre. Nela, a autora analisa a prova na perspectiva de uma avaliação formativa, e não só somativa, partindo de entrevistas e estudo de caso. Apesar de todas as críticas a esse instrumento, é sabido que ele ainda é a principal maneira utilizada para a verificação de aprendizagens nas escolas e até na Academia. Um destaque importante que diferencia este trabalho dos outros apresentados até o momento é que a autora organizou oficinas pedagógicas com os docentes, proporcionando-lhes uma oportunidade de refletir sobre esse instrumento e buscar melhorias. Segundo a própria autora, essa reflexão ocorreu efetivamente na maioria dos participantes. A pesquisa de Moraes traz conclusões interessantes acerca da ação do professor:

O que se pode notar a partir desta realidade é que se o professor não tem clareza do que está fazendo, não terá condições de usar tal ferramenta e esta, além de ficar comprometida, não se constituirá em um processo seguro a serviço do ensino e da aprendizagem. Também não basta só saber o significado do processo avaliativo e as dimensões que o constituem, faz-se necessário uma mudança pedagógica. (Moraes, p.103, 2008)

A afirmação da autora é muito importante, pois é reconhecido que o processo avaliativo é complexo e não pode ser encarado como uma atividade mecânica, que se restringe a quantificar a aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, ele está relacionado aos outros processos escolares e às outras condições extraescolares, por isso é o foco de diversos trabalhos acadêmicos. Mas é sabido que o professor precisa estar disposto a romper com uma tradição presente na cultura escolar e inserir em seu cotidiano o resultado de reflexões sobre a temática.

Moraes (2008), assim como Costa (2018), defende a importância da formação continuada como um caminho para que as práticas possam avançar nas escolas. Moraes afirma que apesar de ter ficado pouco tempo trabalhando diretamente com os professores, pode perceber que a prova deixou de ser um mero instrumento que gerava uma nota para o boletim e passou a ser um indicativo de que processos precisam ser retomados e avançados.

A dissertação de Moraes tem uma relevância grande para a nossa pesquisa, pois vai ao encontro a um dos objetivos que é perceber os instrumentos avaliativos pensados somente com um olhar somativo, propondo apenas um ajuste para que ele também reflita e faça parte do

processo educacional, contribuindo realmente para a aprendizagem das crianças.

Apesar de todos os trabalhos citados, não encontramos nenhuma dissertação ou tese que tratasse especificamente da relação entre avaliação e História nos anos iniciais. Somente sobre Ensino Fundamental e Ensino Médio foi localizada a tese do professor Marcus Leonardo Bomfim Martins intitulada *A (im)possibilidade da avaliação no ensino de história: uma análise a partir de livros didáticos*, defendida na UFRJ em 2019. Nela, o autor propõe examinar atividades de livros didáticos vendo o seu potencial para as aprendizagens em História.

Martins parte de referenciais teóricos diferentes dos apresentados até aqui, pensando o ensino de História como um “lugar de fronteira”, defendido por Ana Maria Monteiro e Fernando Penna, e a aprendizagem como um conceito “sob rasura”. O autor traz uma concisa discussão sobre o campo de investigação da avaliação e sua interface com a didática, perpassando pela construção de uma aprendizagem em História para analisar os exercícios dos livros didáticos do 9º ano e da 3ª série do Ensino Médio. O professor examinou as seções propostas nos livros baseando-se em critérios elencados pelo mesmo, como os deslocamentos temporais exigidos, os graus de aprofundamento apresentados em cada uma delas e a perspectiva de progressão que as atividades aparentam.

Martins utiliza o conceito da avaliação como regulação da aprendizagem, de Perrenoud, ressignificando-o como “condição de compromisso com a responsabilidade necessária aos processos de subjetivação e objetivação mediados pela relação com o conhecimento, tanto por parte de docentes como de discentes” (Martins, p.207, 2018). Para ele o conceito de regular “transforma-se em ação cujo sentido é garantir a qualidade do ato de percorrer de forma que os objetivos também possam ser modificados em função das experiências entronizadas no percurso” (Martins, p.207, 2018). Assim, defende a importância de diversificação dos instrumentos avaliativos e novos usos aos já tradicionalmente utilizados, garantindo a sua conceituação de avaliação democrática apresentada ao longo da tese.

Nela, também encontramos uma afirmação que confirma a importância da presente pesquisa. Em sua conclusão, o autor alega que seu trabalho não conseguiu abarcar todas as questões que considera importantes nas discussões sobre as aprendizagens históricas e a avaliação, dentre uma delas, a que vamos abordar aqui: as aprendizagens históricas evidenciadas por outros instrumentos avaliativos.

Luckesi (2011) faz uma distinção importante sobre instrumentos de coleta de dados e instrumentos avaliativos. Segundo o autor, o primeiro termo refere-se aos testes, questionários, redações, entre outros que servem para fornecer dados para a avaliação, não são o processo

concluído, mas sim mais um recurso que faz parte da metodologia da avaliação. Já o segundo termo seria correto utilizá-lo para a compreensão dos atos metodológicos da prática avaliativa, ou seja, um nome para os passos que conduziriam a avaliação. (2011, p. 300) Luckesi faz essa distinção para lembrarmos da real função dos testes, provas e seus similares que é somente para fornecer os dados e não a avaliação em si. Apesar de concordarmos e reconhecemos a importância da sua abordagem, nessa pesquisa, manteremos o termo “instrumento avaliativo” para designar o material utilizado como a principal coleta de dados por ser um termo já utilizado na rede e de conhecimento dos profissionais.

A avaliação em Volta Redonda atualmente e o paradigma do controle

O Documento Orientador 01/2023 propôs uma nova organização do sistema avaliativo da rede municipal, normatizando o processo avaliativo. Permaneceu o relatório no qual os professores atribuem os seguintes conceitos para cada habilidade do trimestre: D (desenvolveu), DP (desenvolveu parcialmente) e ND (não desenvolveu). As habilidades foram agrupadas por componente e, no final de cada seção há um quadro-resumo:

Quadro 3 - quadro com o resumo das habilidades de História

TRIMESTRE	TOTAL DE HABILIDADES	HABILIDADES DESENVOLVIDAS
1º	07	
2º	08	
3º	07	

Fonte: Documento Orientador 01/2023 – SMEVR

Esse quadro-resumo surgiu por uma demanda do setor de estatística para mensurar o desempenho dos estudantes do 1º ano, gerando um sistema de conceitos a partir do número de habilidades previstas para o trimestre. Os dados gerados pelo setor de estatística sobre a produtividade dos anos iniciais são analisados internamente pelos membros da SMEVR e também em reuniões com os diretores das unidades. Esses dados são apresentados aos professores nos momentos de formação e, para a Seção de Anos Iniciais, servem para observar se as ações propostas, como formação e elaboração de materiais, estão surtindo algum efeito na ponta³².

³² As informações obtidas foram dadas pela implementadora de a Alfabetização Gisele Paz, da Seção dos Anos Iniciais da SMEVR, por meio do envio de e-mail solicitando esclarecimentos acerca do relatório do 1º ano, no dia 20 de abril de 2025.

Já os outros anos passaram a se organizar da seguinte maneira:

Quadro 4 - quadro com os instrumentos, suas características

- Ciências, História e Geografia: 2º ao 5º ano

Instrumento 1	Instrumento 2	Atitudinal
4,0	5,0	1,0
Trabalho, pesquisa, experimento ou outro instrumento proposto pelo docente, chancelado pela equipe técnica da escola. (Exceto teste) Observação: realizado na escola.	Avaliação Globalizada	Assiduidade; Nível de Participação nas aulas; Cooperação; Pontualidade; Porte do material escolar; Disciplina; Realização das tarefas; Organização; Respeito ao Professor; Respeito aos colegas. <u>Sugestão: 0,1 cada critério</u>

Tabela 5: Distribuição da pontuação no Componente de Ciências, História e Geografia do 2º ao 5º ano de escolaridade.

Fonte: Documento Orientador 01/2023 – SMEVR

Os componentes de Língua Portuguesa e Matemática também possuem quadros com seus respectivos valores e características. Os elementos de humanas apresentam os mesmos instrumentos, diferenciando as indicações que se apresentam mais à frente no texto. Nelas, sugere-se a utilização de apresentação de trabalhos, gincanas de conhecimento e pesquisas como possibilidades de instrumento. O documento apresenta mais detalhes, como as etapas a serem realizadas, no trecho destinado à pesquisa “[...] ler, pesquisar, selecionar fontes, coletar e analisar dados, construir conhecimento histórico a partir da seleção de materiais pesquisados” (SME, 2023, p.3). Também indica o que observar na apresentação de trabalhos em “conceito, oralidade, organização, contextualização” (SME, 2023, p.3). Outro destaque importante no documento é que, caso o professor utilize algum instrumento que não esteja registrado em uma folha, as etapas deverão ser registradas no diário no campo de observação.

O fato do controle da quantidade, tipo e valores dos instrumentos gera questionamento dos próprios docentes. Na pesquisa quantitativa que fizemos, dos 57 professores que responderam, 5 apontaram isso como um fator que atrapalha a construção do processo avaliativo dos seus alunos. No quadro está explícito que o instrumento escolhido pelo professor precisa ser chancelado pela equipe técnica, composta por orientação educacional e supervisão educacional. Ora, se a equipe não compreender sobre a importância do instrumento ou da atividade avaliativa proposta, sua execução será impedida. Saul (2015) aborda sobre a necessidade de controle, que se origina no topo da organização educacional e desemboca na escola:

“Com a intenção de manipular gestores que decidem sobre políticas públicas, professores, pais, alunos e outros segmentos da sociedade, busca-se inculcar o pensamento de que uma rigorosa avaliação, com forte controle do Estado, é capaz de fomentar a melhoria da qualidade da educação por meio de decisões de o quê deve ser aprendido pelos educandos e de quais são os caminhos para ensinar. Em decorrência,

são definidos a estrutura curricular, o processo de formação e regulação de professores, a relação escola-família e o sistema de avaliação, no âmbito das próprias escolas.” (Saul, 2015, p. 1302)

Além disso, o discurso neoliberal da educação está implícito nessa ação que, mais uma vez, busca controlar os processos educativos. Ao retirar do professor e das unidades escolares a autonomia de suas realidades socioeducacionais, a escola caminha para se organizar em torno da avaliação e do ensino, sem muito espaço para a discussão sobre as aprendizagens que ocorrem ou deveriam ocorrer.

Quando analisamos as respostas sobre os instrumentos mais utilizados, percebemos uma diversidade que não se limitou à prova ou teste. Apesar de estar presente no documento, seis professores não marcaram a opção “Prova Individual”, sendo cinco desses professores do 1º ano e um professor de 5º ano que assinalou “Teste Individual”. Mas, ao juntarmos as respostas relacionadas a esse modelo em diferentes estilos (prova escrita e teste), eles se sobressaem.

Tabela 1 - Apresentação dos instrumentos mais utilizados em História

Quais foram os instrumentos avaliativos (para a composição da nota trimestral/bimestral) que você utilizou ao longo do ano?	Quant.
Prova escrita individual	50
Prova escrita em grupo	14
Pesquisa individual em livros e sites	20
Produção de maquetes	17
Entrevista	11
Desenho	26
Produção textual individual (relatos, cartazes, relatórios...)	22
Produção textual em grupos (relatos, cartazes, relatórios...)	25
Jogos (nota para a equipe)	9
Jogos (nota diferente para cada um)	8
Testes individuais	20
Atividades artísticas outras (pinturas, esculturas...)	25
Trabalhos ³³	2
Mapa mental	1
Relatório descritivo e portfólio ³⁴	1
Conversa informal	1
Conversa em grupo	1
Apresentação do grupo com explicação	1
Através do desenvolvimento no dia a dia	1
1º ano relatório e observação diária	1

Fonte: elaborado pelo autor

As respostas que trazem a ideia de cotidiano ou de oralidade foram dadas por professores de 1º ano. Entre os outros anos essa opção não aparece.

³³ A partir desse item, todos foram opções que os professores escreveram no espaço “Outro” no formulário.

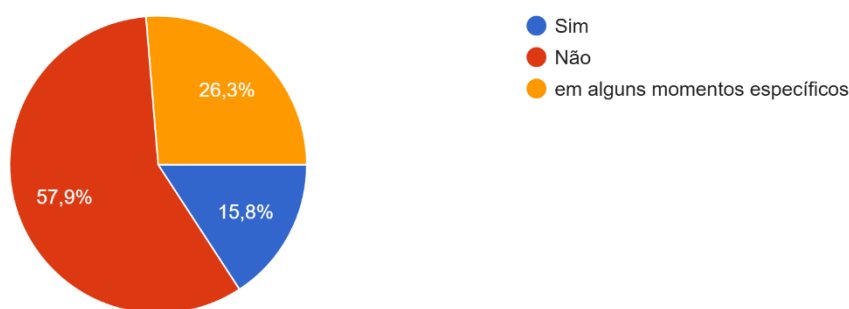
³⁴ Essa resposta foi dada por um professor exclusivo da Educação Infantil que também preencheu o formulário.

Outro fator interessante é o surgimento da palavra “trabalhos” como um sentido mais genérico, utilizada possivelmente quando os professores não reconhecem os seus procedimentos nos outros itens. Isso pode ter sido o caso do profissional que incluiu “apresentação de grupo com explicação”.

Quando perguntamos sobre os critérios utilizados para avaliar os instrumentos, a maioria disse não possuir dificuldade, o que leva a pensar se os critérios levantados se aproximam dos pressupostos do ensino de História.

Gráfico 7- construção de critérios avaliativos

Você teve alguma dificuldade em estabelecer os critérios para "pontuar" os instrumentos?
57 respostas



Fonte: elaborado pelo autor

A pergunta aberta do formulário teve como objetivo identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores na elaboração de instrumentos avaliativos em História, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A partir das respostas obtidas, observou-se que quase metade dos participantes relatou não ter dificuldades ou deixou a questão em branco. A Tabela 2 apresenta a categorização das respostas:

Tabela 2 - respostas abertas sobre instrumentos avaliativos

Quais foram ou quais são as suas dificuldades em elaborar os instrumentos avaliativos em História nos anos iniciais?	
respostas	categorização
22	nenhuma ou resposta em branco
5	crítica ao sistema avaliativo
1	formação
4	crítica à proposta
3	adequação da informação
7	domínio do conteúdo
8	recursos
5	instrumento avaliativo em si
2	planejamento

Fonte: elaborado pelo próprio autor

Apenas cinco professores mencionaram aspectos diretamente relacionados aos instrumentos avaliativos, sendo quatro comentários voltados à elaboração de questões. Nenhuma das respostas, contudo, abordou de maneira direta os modelos ou as propostas dos instrumentos em si. Tal ausência pode estar relacionada às diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), frequentemente mencionadas como fator limitador da autonomia docente. Cinco participantes criticaram o sistema avaliativo, destacando, entre outras questões, a falta de flexibilidade quanto à escolha dos tempos e dos modelos de avaliação.

A categoria *recursos* reúne respostas que apontam a escassez de materiais como imagens, jogos e textos sobre a cidade de Volta Redonda. Essa demanda pode estar vinculada à proposta curricular, que, em algumas habilidades, prevê explicitamente o trabalho com diferentes fontes históricas. Um exemplo é a habilidade EF04HI05VR, que estabelece: “*Analisar os impactos socioeconômicos da privatização da CSN para o município, através de fontes históricas (relato oral, reportagens, documentários, imagens)*”³⁵. Essa exigência curricular justifica a solicitação por recursos pedagógicos, especialmente no que diz respeito ao ensino de História local, que frequentemente demanda o uso de fontes primárias.

No que se refere à categoria *adequação da informação*, os relatos apontam dificuldades em encontrar textos e materiais com linguagem apropriada ao universo infantil, o que representa um desafio constante para os professores dos anos iniciais.

Já a categoria *domínio do conteúdo*, com sete registros, remete à discussão sobre os “saberes a ensinar”, conforme Caimi (2015), e aos “saberes disciplinares”, conforme proposto por Tardif (2014). Esses saberes, adquiridos nos departamentos específicos das disciplinas, muitas vezes não são abordados com a devida profundidade nos cursos de Pedagogia. Tardif (2014, p. 54) afirma que “os saberes profissionais dos professores não se originam apenas da formação universitária, mas também da experiência e das práticas sociais”. No entanto, a formação inicial em cursos de Pedagogia pode apresentar lacunas no que se refere à preparação para o ensino de conteúdos específicos de História. Soma-se a isso o fato de que, em muitos municípios do interior, ainda é expressivo o número de docentes formados em cursos de magistério de nível médio, o que reforça a necessidade de políticas públicas voltadas à formação continuada.

A nossa preocupação está relacionada à quantidade de respostas que afirmam não ter

³⁵ O Referencial Curricular de Volta Redonda não possui paginação.

dificuldade alguma. Solicitamos modelos de trabalhos às escolas e recebemos dezenas de instrumentos de oito unidades escolares diferentes, os quais passamos a analisar com o objetivo de compreender as propostas de trabalho e seus respectivos critérios. O intuito era verificar se os critérios avaliativos valorizavam mais os conteúdos procedimentais, conforme prevê o instrumento 2, como é nomeado pela rede.

É importante recordar que todos os instrumentos avaliativos só podem ser utilizados com o aval da supervisora educacional, logo, é somente após a autorização dela é que podemos aplicá-lo.

Foram analisadas 21 propostas de trabalho nos seguintes aspectos: *Quais são os critérios avaliativos expressos no instrumento? Quais os conteúdos procedimentais estão indicados no instrumento? A proposta permite trabalhar conceitos de 2ª ordem? Quais? O instrumento levanta conhecimentos prévios?* No anexo 1 tem a planilha elaborada com as categorias e a análise feita.

Dentro da categoria de *levantamento de conhecimentos prévios*, somente uma proposta faz o levantamento e o registro deles no corpo do trabalho. A proposta feita é uma criada em 2019 chamada “diário de bordo” sobre a qual daremos mais detalhes no capítulo 5.

Já na categoria sobre *os conceitos de 2ª ordem* que a proposta pode ou poderia suscitar, chegamos na seguinte tabela:

Tabela 3 - conceitos de 2ª ordem

Conceitos de segunda ordem	Quantidade
Ação histórica	9
Evidência histórica	4
Mudanças	4
Tempo/temporalidade	8
passado	10
Imaginação histórica	1
Causa e efeito	2
Empatia histórica	4
Narrativa	1
Significância	1
Explicação histórica	1
Não é possível delimitar	7

Fonte: elaborado pelo autor

Percebemos que a maioria das propostas se concentra na observação de informações do passado, com poucas estabelecendo relações com o presente — mesmo sabendo que as dúvidas

que nos fazem olhar para trás nascem no tempo presente. A *temporalidade* aparece com mais frequência nas propostas que utilizam linhas do tempo, mas geralmente com uma abordagem descritiva e linear, sem aprofundamento ou conexão crítica.

Embora muitas propostas tenham potencial para explorar outros conceitos, isso exigiria algumas adaptações. Quanto às propostas classificadas como "não foi possível delimitar", em geral se resumiam a folhas de atividades ou estavam voltadas para a formação cidadã, sem aprofundamento histórico claro.

Na categoria dos *conteúdos procedimentais expressos*, a maioria das propostas se resume à tríade: pesquisa, confecção de um produto e comunicação oral — presentes em mais de dez casos. Poucas apresentavam orientações claras sobre o que se esperava da pesquisa; geralmente partiam de temas amplos, como "pesquisar informações sobre os abolicionistas" ou "sobre os emancipadores", e não de questões investigativas.

A reflexão que surgiu foi: os professores têm ensinado a pesquisar ou acreditam que o simples comando já permite que os alunos desenvolvam essa habilidade? Afinal, os alunos precisam saber localizar as informações solicitadas e dominar técnicas de resumo. Apenas duas propostas indicavam que o material seria fornecido pelo professor (livros ou Chromebook); nas demais, a pesquisa ocorria em casa. A pesquisa como metodologia da história não foi abordada em nenhuma das propostas — nem mesmo de forma simples, como por meio de perguntas feitas a uma evidência histórica, o que permitiria às crianças maior autonomia.

Apresentar a pesquisa histórica como metodologia poderia ajudar os alunos a entender como o conhecimento histórico é construído — como, por exemplo, o conteúdo dos livros didáticos — além de desenvolver habilidades importantes como: questionar a fonte das informações, avaliar sua confiabilidade e analisar sua capacidade de responder às perguntas da pesquisa.

As propostas demonstram uma preocupação em variar os formatos de apresentação além do tradicional cartaz, utilizando diferentes suportes como *lapbooks*³⁶, produção de *vlogs*, linhas do tempo, entre outros, para sustentar a apresentação oral dos trabalhos. Algumas dessas estratégias podem se relacionar ao conceito de *explicação histórica*, dependendo da forma como o professor conduzir a avaliação.

A categoria sobre os *critérios avaliativos* trouxe observações relevantes sobre como as escolas vêm se organizando na elaboração de suas rubricas. Algumas mantêm critérios fixos

³⁶ Um lapbook é como um "livro dobrável" ou uma pasta interativa, feita de papel ou cartolina, onde o estudante organiza informações sobre um determinado tema de maneira visual e manipulável.

em todas as propostas, o que pode ser negativo por limitar a autonomia e a criatividade docente. Uma proposta chamou atenção por apresentar etapas fixas: momento de prática, momento coletivo e momento individual — este último semelhante a um teste com questões, embora não esteja claro se ele ocorre com ou sem consulta.

A maioria dos critérios utilizados para compor a nota está ligada à execução de procedimentos, como: realizar a pesquisa, assistir ao vídeo, apresentar o trabalho etc. Apenas três propostas demonstraram uma preocupação que vai além da realização em si, como: *“assistir ao vídeo e comentar sobre o assunto tratado”* ou *“avaliar a contribuição histórica”*.

É importante destacar que a maioria das propostas mobiliza conhecimentos históricos relevantes, com atividades que realmente contribuem para a aprendizagem dos alunos. Algumas assemelham-se a um teste, o que para nós perde um pouco a validade porque mantém o mesmo tipo de instrumento, mobilizando as mesmas habilidades que a prova e toda a literatura especializada em avaliação ressalta a importância da diversificação desses instrumentos.

A questão está em aprimorar os critérios de avaliação, para que aspectos fundamentais do pensamento histórico sejam evidenciados. Por exemplo, uma proposta apresenta o depoimento de um senhor que viveu a infância na zona rural e propõe uma discussão oral com a turma, incluindo perguntas como: *“A zona rural de hoje é igual à da época dele?”* ou *“Quais as diferenças entre a realidade narrada e a dos alunos?”*. Em seguida, pede-se que os alunos escrevam um breve relato sobre a própria infância, mas não há um registro comparativo entre as duas realidades, que compartilham a categoria “infância”.

Podemos inferir, portanto, que o alto número de pessoas (22) que afirmaram não ter dificuldade na elaboração dos instrumentos em História pode estar relacionado à falta de clareza sobre o que deve ser efetivamente avaliado. As atividades propostas tendem a valorizar aspectos importantes para o desenvolvimento dos alunos, mas acabam deixando de lado elementos fundamentais para a formação do pensamento histórico.

É evidente que sabemos das limitações de uma pesquisa que parte somente da leitura de um documento, sem a interação com quem o produziu, mas as entrevistas trouxeram informações que demonstram como o momento da feitura do trabalho tem sido uma oportunidade para o acompanhamento das aprendizagens:

“Entrevistador: Assim, tirando os momentos de testes, de provas, como é que você mensura que eles estão aprendendo, né, no cotidiano?

Prof.ª.: É, é interessante até você falar isso, porque no teste, na prova, às vezes eles nem vão muito bem. Até por causa das dificuldades que a gente vê de leitura, né? A gente teve muitos alunos com dificuldade acentuada. E então assim, aí vai refletir ali no teste ou na prova. Mas na prática, nos trabalhos que a gente tem tido assim, muito

mais essa cobrança de fazer esse trabalho em sala³⁷ e tem sido bom isso, porque aí a gente levanta ali dentro de uma prévia que a gente dá, né?” (professora B do 5º ano)

“Prof.^a: Eu faço muito trabalho em grupo. Que eles trabalham no cotidiano mesmo. É, no dia a dia.

Entrevistador: Sem ser para avaliar?

Prof.^a: Não, sem ser para avaliar. Eu gosto de fazer muito trabalho em grupo, eu gosto de trabalhar muito mapa mental como eu te falei, eu trabalho muito com roda de conversa. Então aí, claro que sempre tem aqueles com mais dificuldade, que a gente sabe que é mais difícil atingir eles, mas nessa conversa, essa troca que eu tenho com eles é bem fácil.” (professora A do 5º ano)

A fala da professora B traz dois pontos centrais à reflexão. Primeiro, os efeitos da pandemia de Covid-19, que ainda repercutem na aprendizagem dos estudantes, mesmo na ausência de ações municipais específicas para sua mitigação. Ainda há crianças enfrentando, de forma solitária, lacunas significativas. Segundo o destaque para o potencial da disciplina de História no desenvolvimento da oralidade e da argumentação, o que favorece a participação dos alunos. Já a professora A enfatiza a importância do trabalho em grupo e da escuta ativa, que a permite acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens no dia a dia.

Outras professoras também relataram que os trabalhos não se limitam à verificação do que foi aprendido, mas funcionam como momentos de aprendizagem em si:

“Ah, eu o trabalho, eu vamos de acordo com a grade de horários e com o planejamento do trimestre, o trabalho que ele é sempre feito de uma parte coletiva, que aí às vezes há um texto que a gente faz coletivo no palco, uma discussão, geralmente agora como tem a televisão, um vídeo, antes, a gente discute o assunto e depois tem a parte individual, que eles que aí são é um textinho, uma história, eu sempre tenho um textinho, essa coisa da inferência, é uma história em quadrinhos, é um capaz para ele fazer ali o que ele pensa mesmo, que ele descobriu, mais pautada no conhecimento dele, sem aquele medo, ah ele vai tirar quatro no trabalho. Mas é um trabalho não é para ele mostrar ali, não é uma decoreba, não quero que ele decore; igual o último foi do fogo. Então nós assistimos o vídeo do fogo, ele tinha que falar onde ele usa o fogo ainda hoje e no final tinha uma historinha lá do cara usando. Aí ele tinha que falar: "Qual foi a grande descoberta que tem a presente nessa tirinha?" E aí fala: "Não, o domínio do fogo. Para que o fogo é utilizado?" Então foi assim que eu pensei o trabalho.” (professora A do 4º ano)

“Entrevistador: Que que você escolhia, como que você fazia para escolher um assunto para o trabalho?

Prof.^a: Eu reuni com as meninas, né? Porque não era só minha turma, a gente fazia o planejamento tudo junto partilhado, né? Todos os quartos anos, até para não ter essa Aí tá. É. Aí a gente sentava, a gente planejava e via qual era que chamava assim, mais atenção, até parece que o cara é assim, né?

Aí a gente escolhia um dos temas assim, que foi mais assim, mais aceito por eles pra gente fazer trabalho.

Entrevistador: Aí vocês faziam essa sondagem?

Prof.^a: Então a gente para saber qual é o tema que eles tenham demonstrado mais

³⁷ Por determinação da SME somente uma etapa pode ser feita em casa, a produção precisa ser feita em sala de aula. A preocupação é que o trabalho era, em muitos casos, terceirizado para as famílias que nem sempre tinha repertório para construir com os alunos.

facilidade.

Entrevistador: E deixa eu te perguntar, e como que era esses trabalhos que você passava? Era trabalho de pesquisa, pesquisa em casa?

Prof.^a: Não, é tudo aqui. Tudo aqui. É, a gente trazia o material, aí dividia eles em grupos e as equipes e depois eles tinham uma apresentação deles também.”
(professora B do 4º ano)

Percebe-se que a estrutura proposta pelo documento orientador para o Instrumento 1 pode ter oferecido um caminho seguro para a prática docente. Tanto nas entrevistas quanto nas respostas ao formulário e na análise dos trabalhos, é possível identificar modelos que se repetem entre escolas, o que sugere um processo de cristalização de propostas ou mesmo um regramento tácito que perpassa as unidades escolares.

Outra reflexão importante diz respeito ao retorno dado aos alunos nesses momentos avaliativos: seriam eles apenas instrumentos somativos? A maioria dos professores entrevistados relatou realizar vistas de provas com as turmas, mas apontou dificuldades em retomar conteúdos nos quais o desempenho foi insatisfatório. O tempo, frequentemente citado como obstáculo, é usado para justificar a impossibilidade de revisitar certos temas. Surge, então, uma pergunta central: os trabalhos também recebem algum tipo de devolutiva? Ou, assim como as provas, acabam por cumprir apenas uma função classificatória?

Diante das análises realizadas, é possível afirmar que o sistema avaliativo vigente na rede municipal de Volta Redonda revela uma tensão constante entre o controle institucional e a autonomia docente. Embora haja um esforço dos professores em diversificar os instrumentos de avaliação e promover experiências significativas de aprendizagem, os dados demonstram que muitas práticas ainda se orientam por critérios procedimentais e pouco exploram os fundamentos do pensamento histórico. A padronização imposta, somada à falta de recursos e à fragilidade na formação específica para o ensino de História nos anos iniciais, contribui para limitar o potencial crítico e investigativo que essa disciplina pode oferecer. É necessário, portanto, repensar o lugar da avaliação não como fim em si mesma, mas como parte de um processo formativo que valorize o contexto dos alunos, a construção do conhecimento histórico e o protagonismo docente na escolha de caminhos que façam sentido para sua realidade escolar.

CAPÍTULO 5: SUGERINDO CAMINHOS, POSSIBILIDADES E REFLEXÕES

A avaliação é um processo que vai além dos instrumentos que utilizamos. Sabemos que ela precisa ser processual e realmente gerar crescimento na aprendizagem dos alunos. Quantificar e qualificar esse processo ainda causa muitas divergências entre os especialistas. Mesmo assim, a escolha dos instrumentos é uma etapa muito importante na garantia da aprendizagem na reflexão sobre o ensino.

Silva e Porto (2012) defendem que instrumentos de avaliação diferenciados oferecem “dados ao professor que permitem a ele identificar o percurso já percorrido pelo aluno”, tornando “mais fácil identificar as necessidades dos alunos e planejar mediações para sua contínua caminhada em direção à construção do conhecimento.” (2012, p.111)

Transformar o conhecimento do aluno em nota não é uma tarefa fácil. Cabe muita análise sobre qual instrumento se relaciona com o planejamento estabelecido em uma visão mais ampla, que torne possíveis diferentes formas de demonstrações da aprendizagem ao longo do ano.

Depois da definição dos instrumentos, o próximo passo é estabelecer critérios avaliativos que dialoguem com as práticas e encaminhamentos que os docentes dão em seu dia a dia, buscando a coerência sempre. Não é possível conciliar um processo de ensino calcado na memorização e na centralidade do professor como o detentor do saber com momentos avaliativos que busquem instrumentos contextualizados. Também não é possível aplicar análises de documentos ou propostas nas quais os alunos sejam mais autônomos ou mesmo protagonistas, se em momento nenhum estas práticas foram realizadas durante as aulas. Esse pressuposto é fundamental, pois o contrário pode ser utilizado para reforçar um senso comum que responsabiliza os alunos pela sua dificuldade quando são atividades que fogem da memorização conteudista, e se serve deste mesmo senso comum como justificativa para a manutenção de práticas de memorização conteudista. Os processos avaliativos precisam espelhar o trabalho de ensino realizado e a aprendizagem adquirida.

Os critérios precisam ser claros e inteligíveis para as crianças, garantido que elas compreendam o que se espera de cada uma ao final da realização da atividade ou mesmo do processo que será trilhado. Além de serem anunciados antes ou durante a apresentação dos instrumentos avaliativos, seria igualmente importante a possibilidade de os alunos fazerem suas apreciações a respeito dos critérios que serão observados ou das pontuações que serão

atribuídas, podendo haver negociações quando possível. Iniciativas como essa permitem uma maior aproximação dos alunos com o processo, para que se sintam copartícipes de um momento ainda muito privilegiado na escola para diversos atores sociais.

Como nosso referencial teórico é fundamentado, em sua maioria, nos autores da Educação Histórica, procuramos sugerir neste capítulo uma aproximação possível entre os princípios da Educação Histórica presentes nos capítulos anteriores às sugestões, reflexões ou instrumentos que permitam ao professor dedicar seu tempo na proposição de práticas significativas. Importaria também que essas práticas significativas se transformassem em registro, que, segundo Luckesi (2011): “será o testemunho dado aos pais, as instituições sociais e à sociedade de que dado estudante frequentou determinada escola em determinado período e passou por experiências de aprendizagem cujos resultados apresentaram determinada qualidade.” visto que “alguma forma de registro dos resultados da aprendizagem na escola é necessária, Nossa memória viva é frágil e insuficiente para manter ativos tantos dados relativos à aprendizagem dos múltiplos educandos que passaram por nossas salas de aula ou nelas ainda se encontram.” (op. cit., p. 406)

E, mesmo sem conseguir encontrar dentro dos trabalhos analisados que abordam a Educação Histórica uma forma de sistematização que justifique a composição de uma nota como valor numérico, entendemos, como Luckesi (2011), que ela é “apenas o registro da qualidade de aprendizagem obtida pelo estudante, mas não a aprendizagem” (op. cit., p. 407). Assim, assumimos o desafio de propor este capítulo, partindo do seguinte princípio:

À luz dessa compreensão das notas (anotação dos resultados da aprendizagem dos educandos na escola), verificar-se-á que elas são compatíveis com quaisquer formas de avaliação comprometidas com o processo de ensino e aprendizagem dos educandos (formativa, processual, contínua, por competência...), visto que não determinam a modalidade de avaliação. Todavia, quando são confundidas com a própria expressão da aprendizagem, revelam-se incompatíveis com qualquer uma dessas modalidades. (op. cit., p.408)

Logo, esperamos suscitar pensamentos e caminhos que tentem congregar os saberes acadêmicos com as práticas cotidianas da escola tão recortada por sua dinâmica própria, que se altera com muita velocidade, propondo novos desafios e ações, sem se submeter a um reducionismo teórico da linha citada.

Elaborando critérios partindo dos pressupostos da Educação Histórica

Uma das possibilidades de melhorar o trabalho com o componente de História nos anos iniciais, buscando conciliar a proposta curricular já analisada com os estudos acerca da formação do pensamento histórico, consiste em observar e elencar como os conceitos históricos se evidenciam dentro das habilidades apresentadas, distinguindo os conhecimentos conceituais dos procedimentais. Em perspectiva, por meio destas operações, pode-se identificar quais são os conceitos de primeira ordem e os conceitos de segunda ordem, que estão expressos na habilidade ou que poderiam ser incluídos, levantando também quais procedimentos importantes para a construção do pensamento histórico (Caimi, 2015, p.118). Uma ação assim auxiliaria os professores a responderem algumas dúvidas como a levantada pela professora A do 4º ano quando questionada quanto aos desafios na hora de preparar suas aulas de história ela diz:

A mais difícil para mim é medir. Sabe por quê? Geralmente fico no quarto, quinto, até o terceiro. É, tô cobrando demais? tô exigindo muito deles ou tô exigindo pouco demais? Viu o dia que deu nó foi sexta? Dei prova de História aqui e nessa turma³⁸ aqui, oito alunos gabaritaram a prova de História. Só caiu porque naquela eu falei: 'Gente, acho que eu fiz a prova fácil demais'. Como eu dou aula na outra turma, aí quando chegou lá só dois que gabaritaram. Falei: "É, é". Então, sabe, assim, porque tem aquela coisa, nós viemos de um estudo conteudista. Aí você fica naquela coisa, eu dou muito conteúdo, ou eu dou de menos. Ah, mas aí aquele medo, ah, mas eu tô dando a resposta. Tô dando a matéria, o conteúdo muito fácil, muito por cima... E o medo também de estar nivelando muito por baixo. (...) Então, eu tô exigindo demais dele. Nossa, porque é História, eu acho assim, o Português como é minha língua, a Matemática, a gente tem muito claro os pré-requisitos. Eu preciso disso, agora História, Geografia, até a Ciência você fica assim, não gente, é demais, aí vem o povo, não, não tem que exigir tanto... Não, agora tá exigido pouco demais.

A fala da professora demonstra que a proposta curricular por si só não dá a segurança a ela, apesar de dominar os processos de ensino, conseguir saber o que esperar que os alunos aprendam, demonstra, então, uma preocupação com a aprendizagem específica em História. O que os alunos precisam demonstrar que sabem. Ela reconhece que viemos de uma tradição no ensino de História focado no domínio da narrativa, e ela evidencia sua preocupação com o ensino que vá além da memorização. Talvez, a construção de um material de apoio contendo sugestões poderia auxiliar o professor até que ele tenha condições de fazer a análise da proposta com maior independência. Vejamos um exemplo:

³⁸ A entrevista foi realizada dentro de sala, já que no dia agendado faltou uma profissional, o que inviabilizou a saída de professora da turma, resultando que a entrevista fosse realizada na sala enquanto os alunos terminavam uma atividade.

Quadro 5 - sugestão de construção de conteúdos a partir das habilidades

Habilidades	Conteúdos conceituais		Conteúdos procedimentais
	Conceitos substantivos ou de primeira ordem	Conceitos de segunda ordem	
(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio e a criação da indústria etc.). ³⁹	Nomadismo e sedentarismo; Agricultura e pastoreio; Domínio do fogo, Criação de ferramentas e utensílios	Tempo histórico: entender que se trata de um tempo tão distante, mas não o confundir com o tempo dos dinossauros, por exemplo, comum em algumas produções audiovisuais infantis. Fontes históricas: conhecer quais são as principais fontes sobre o período, dando um destaque para a arqueologia, mostrando que a História também se vale de outras áreas/ciências. Interpretação e explicação históricas: possibilidades de discutir com os alunos as diversas possibilidades sobre o domínio do fogo ou mesmo sobre o processo da agricultura, trazendo questões para que eles possam pensar sobre.	- Análise de fontes históricas, iniciando com a descrição e, depois, com a formulação de perguntas ao documento (caso isso nunca tenha sido vivenciado, as perguntas podem ser elaboradas pelo professor). - Elaboração de argumentos fundamentados no que foi apresentado aos alunos.
(EF04HI07.R.VR) Conhecer os fatores que motivaram os portugueses à conquista de novas terras, através da expansão marítima europeia.	Expansão marítima; Europa moderna; Países; Tecnologia.	Significância: perceber que esse evento muda a história do território pindorâmico e também de Portugal. Causa e efeito: perceber algumas causas/motivos que levaram os países ibéricos se lançarem ao mar, permite analisar consequências presentes até hoje no continente americano como a língua. Verdade histórica: conhecer a narrativa dos portugueses sobre a chegada no Brasil e entender que é uma narrativa possível, mas não única.	- Ler mapas antigos com apoio de mapas atuais; - Analisar tecnologias utilizadas como as caravelas e as bússolas;

Fonte: elaborado pelo autor.

³⁹ Nesta habilidade, delimitamos os objetos de conhecimento no período histórico denominado tradicionalmente pré-história.

É fundamental destacar que, dentro dos conceitos de primeira ordem e de segunda ordem, a exemplo do que está nos conteúdos procedimentais, foram elencados alguns aspectos sem a pretensão de esgotar as outras possibilidades que poderiam ser enumeradas. É importante salientar também que existem habilidades, principalmente no 1º e 2º anos, que estão voltadas para a construção de identidade e de cidadania, importantes para essa etapa educacional, e que, pela forma como estão construídas, poderiam impedir a identificação dos conceitos de segunda ordem ou mesmo dos conteúdos procedimentais nos quais seriam substituídos, eventualmente, pelos conteúdos atitudinais.

A elaboração do quadro objetiva dar mais nitidez ao professor sobre os pressupostos do ensino de História que devem ser almejados no processo de ensino/aprendizagem. Além disso, busca auxiliá-lo tanto no enfoque que dará ao planejamento como também sobre as rubricas que poderiam ser criadas para a elaboração de seus instrumentos avaliativos.

Diário de bordo

Em 2019, buscando atender a uma queixa recorrente dos professores do 2º ano sobre o sistema avaliativo que não propiciava que atividades mais significativas fossem realizadas, pensei na criação de um instrumento avaliativo que servisse como um registro das atividades feitas no dia a dia e permitisse tanto a avaliação formativa quanto a somativa. Assim, surgiu o diário de bordo, que vigorou durante o ano de 2019, sendo descontinuado durante a pandemia.

O termo “Diário de bordo” se refere aos registros de viagens marítimas. O que caracteriza o diário de bordo é que se trata de um texto que relata os principais acontecimentos do trajeto de navegação. No contexto pedagógico, este termo é tomado de forma figurativa e serve para caracterizar o registro do percurso do estudo de um tema ou uma disciplina ou mesmo de um projeto. Nele, são registrados as hipóteses, os fatos, os trabalhos realizados, os resultados ou conclusões obtidas.

Como o processo avaliativo deve abrangar três dimensões: diagnóstica, formativa e somatória, acreditamos que o diário de bordo possa ser um excelente instrumento, pois o seu uso contemplaria todas as três dimensões. Para exemplificar: antes de iniciar um novo assunto com a turma, o professor pediria que os alunos registrassem as suas impressões, seus conhecimentos prévios ou suas hipóteses. Segundo Siman (2005): “Em história e em ciências sociais, em geral, entende-se por conhecimentos prévios um conjunto de ideias e modos de

pensar ou raciocinar socialmente construídos.” (2005, p.351). Após esse momento, o professor propõe atividades em sala que ajudariam o aluno a perceber se as hipóteses levantadas são reais ou não. Assim, finalizaria elaborando uma conclusão ou análise do que foi aprendido pelo aluno, resultando em três etapas. O diário de bordo permite que os procedimentos presentes na História tomem o centro no processo de aprendizagem. Desse modo, levantar hipóteses iniciais, elaborar diferentes registros, problematizar e observar serão parte do cotidiano das aulas de História.

Trata-se de um instrumento extremamente flexível, dinâmico e criativo, desde que as propostas apresentadas aos alunos estejam em consonância com os objetivos das propostas curriculares, permitindo que se estabeleça uma relação próxima entre o processo de ensino e aprendizagem com o processo avaliativo. Com a proposta do diário, a ideia do erro como o fim pode ser deveras repensada e encarada como uma parte do processo de aprendizagem, permitindo o aprimoramento da percepção do aluno sobre a sua aprendizagem. O professor também poderá se portar como um incentivador ou guia do processo, levando o aluno a construir significados sobre o conteúdo ensinado.

O desafio que se apresentava era: como vou avaliar essas práticas para transformá-las em nota? A sugestão pensada e enviada no documento foi criar três perguntas que auxiliassem o professor a analisar a produção dos alunos, almejando uma avaliação mais qualitativa do que quantitativa. Mas é importante frisar que o quadro abaixo foi uma sugestão para as escolas.

Tabela 4 - sugestão de critérios

Critérios	valor	Nota
1- Houve crescimento no entendimento do aluno entre a realização da atividade diagnóstica até a da atividade final do tema trabalhado?	1,5	
2 - Os registros ficaram mais aprimorados durante o trimestre?	1,5	
3 - O aluno participou das atividades propostas no diário de bordo?	1,0	
Total	4,0	

Fonte: Sistema Avaliativo do 2º ano, 2019, elaborado pelo autor.

A primeira questão visa perceber se o que os alunos apresentaram como conhecimento prévio foi ampliado a partir do trabalho realizado, ou seja, se o aluno não reconhecia os locais que frequentava como possíveis grupos sociais. Se procurava saber se, após a sequência de atividades, ele passou a reconhecer pelo menos algum grupo social. Ou, ainda, quando o aluno reconhecia não somente a família e a escola, e percebia que os amigos da rua também formavam

um grupo social, significava que ele avançou. Como a sugestão era fazer pelo menos três propostas, daria para analisar mais de uma vez esse movimento de aprendizagem.

A segunda questão aspirava captar se os registros dos alunos foram ganhando mais complexidade, mais detalhes com o desenvolvimento das propostas. Assim, perceberia se os alunos estariam desenvolvendo outras habilidades na sua documentação.

A terceira questão pretende mostrar que a presença dos alunos era crucial para o processo de construção dos registros diferentemente de uma atividade realizada somente em um dia, uma vez que o professor poderia produzir essa sequência de atividades ao longo das aulas de História que, no segundo ano, normalmente ocorria uma vez por semana. Além disso, era orientado que o professor não fizesse um planejamento tão rígido das etapas desse trabalho, o mais interessante era a aplicação da etapa e a análise dos retornos que os alunos deram para iniciar outra. E por que esse fator era importante? Para exemplificar uma experiência que tive com uma sequência que usava para Geografia no 2º ano, na qual para coletar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as diferentes visões (frontal e vertical), pedi que eles desenhassem a sala de aula em uma folha de papel imaginando que estavam olhando de cima, como se não houvesse o teto. Em 2024, mais da metade da turma conseguiu representar os móveis como se olhasse de cima, fato que não ocorreu com as minhas turmas anteriores de 2022 e 2023. Logo, a sequência que tinha pensado para o diário foi alterada, acelerando alguns aspectos do trabalho pensado.

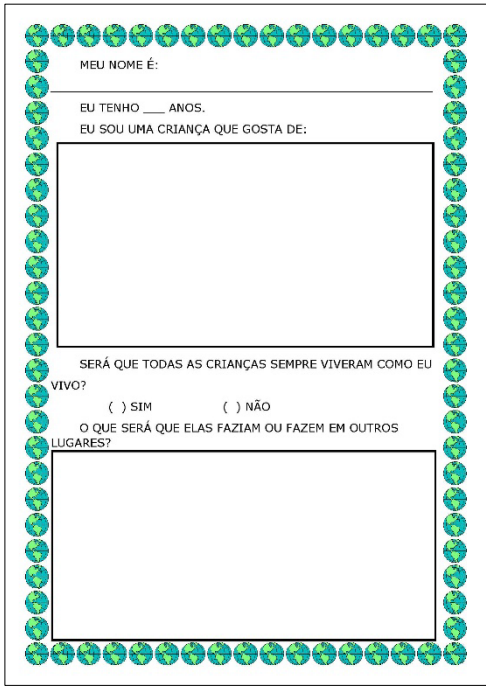
Hoje, a partir das leituras, é possível trazer novas complexidades para os critérios pensados e perceber as semelhanças entre a proposta do diário de bordo e a proposta da “*aula-oficina*” de Barca (2004) por:

“Levantar e trabalhar de forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consistentes com esta.
Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens.
Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das instrumentalizações em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de uma qualquer versão histórica sobre o passado.
Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares ou individualmente, oralmente e por escrito.
Avaliar qualitativamente, em termos de progressão da aprendizagem, o nível conceitual dos alunos, em vários momentos da(s) aula(s). (BARCA, 2004, p.135)

Logo, fazendo alguns aprofundamentos na proposta, é possível pensar em um instrumento que atenda à perspectiva das orientações dadas à época pela SMEVR e, também, diminuir a visão dicotômica entre processo avaliativo e cotidiano. As contribuições de Barca

sobre a *aula-oficina* podem tornar as experiências dos alunos mais significativa e voltada para todos os anos de escolaridade, permitindo que habilidades sejam conectadas e trabalhadas simultaneamente e não somente numa perspectiva isolada e que novos critérios podem ser inseridos de acordo com os anos de escolaridade. Vejamos um exemplo aplicado no 2º ano:

Quadro 6 – sugestão de sequência

2º ANO – Pensando infâncias hoje e ontem (modelo aplicado no 1º trimestre de 2022⁴⁰)	Habilidades: (EF02HI02.R.VR) Conhecer os direitos e deveres de outras crianças de outros países e povos pelo mundo, percebendo semelhanças e diferenças com a sua realidade atual. (EF02HI03VR) Analisar as mudanças que os direitos infantis sofreram com o passar do tempo, através da análise de imagens que ilustrem a vida infantil em outros tempos e espaços.
No primeiro dia foi entregue uma folha para colher os conhecimentos prévios dos alunos e, conforme eles foram preenchendo e perguntando, nós íamos conduzindo a conversa. A maioria das crianças marcaram que sim e na pergunta que relacionava com o que essas outras crianças faziam, registraram ações parecidas com as suas. Eu fui chamando um por um para me explicar o que havia registrado e fui escrevendo.⁴¹	<i>Figura 9</i>  MEU NOME É: _____ EU TENHO ____ ANOS. EU SOU UMA CRIANÇA QUE GOSTA DE: _____ SERÁ QUE TODAS AS CRIANÇAS SEMPRE VIVERAM COMO EU VIVO? () SIM () NÃO O QUE SERÁ QUE ELAS FAZIAM OU FAZEM EM OUTROS LUGARES? _____ Fonte: elaborado pelo autor

⁴⁰ A escolha desse exemplo em específico se deu porque possui diversos registros fotográficos da execução.

⁴¹ No ano de 2022, no pós-pandemia, dos meus 28 alunos no início do ano, somente havia uma aluna alfabética e dois silábicos-alfabéticos, 25 alunos encontravam-se na fase pré-silábica. Por isso, nessa sequência, muitas vezes utilizamos o desenho como forma de registro ou questões objetivas curtas que eram lidas por mim para que eles as realizassem.

A primeira sequência de atividades visava tratar das infâncias em outros lugares, buscando que eles percebessem alguma diferença relacionada à garantia de direitos. Para reconhecer essa diferença, escolhi o exemplo de Malala. contei o livro: *Malala, uma menina muito corajosa* de Janette Winter. Vimos uma reportagem da época sobre o tiro e sua transferência para a Inglaterra e uma animação da série “Mulheres Fantásticas” exibida pelo programa Fantástico da emissora Globo. Também, apresentei o Paquistão através do site Google Earth, já que eles tiveram interesse em saber mais sobre o local onde ela vivia. Depois, em tópicos, coletivamente, levantamos os principais fatos da vida de Malala e, por último, fizemos a folha ao lado.

Figura 10 - Texto coletivo que gerou o livro

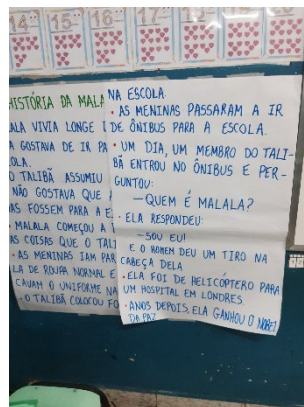


Figura 11 - modelo da atividade

CONHECEMOS A HISTÓRIA DA



QUAL PARTE DA HISTÓRIA DA MALALA TE CHAMOU MAIS A ATENÇÃO? ESCREVA OU DESENHE:

MALALA MORAVA NO VALE DE SWAT, NO PAQUISTÃO.
MENINOS E MENINAS TÊM O MESMO DIREITO DE ESTUDAR NO MUNDO TODO?

() SIM () NÃO

VOCÊ ACHA QUE TODAS AS CRIANÇAS DEVERIAM TER O DIREITO DE ESTUDAR?

() SIM () NÃO

Fonte: elaborado pelo autor

A partir da atividade e da conversa que tivemos percebemos que todos conseguiram entender que crianças no mundo não tinham os mesmos direitos, e no exemplo de Malala focamos no direito a estudar. Alguns conseguiram perceber durante as atividades que meninos e meninas nem sempre têm o mesmo direito. Por isso, a questão apareceu na folha anterior. Para concluir o trabalho, a turma foi dividida em grupos e cada grupo ilustrou uma parte da história de Malala e confeccionamos um livro coletivo que foi usado por eles em sala e também para que um grupo fosse à sala do 1º ano contar a história.⁴²

⁴² Um fato interessante é que no outro ano, em 2023, quando fui iniciar esse trabalho com a minha nova turma de 2º ano, alguns alunos que participaram da contação de História lembravam do ocorrido em 2022.

Figura 12 - os alunos produzindo os desenhos



Figura 13 - um aluno folheando o livro pronto

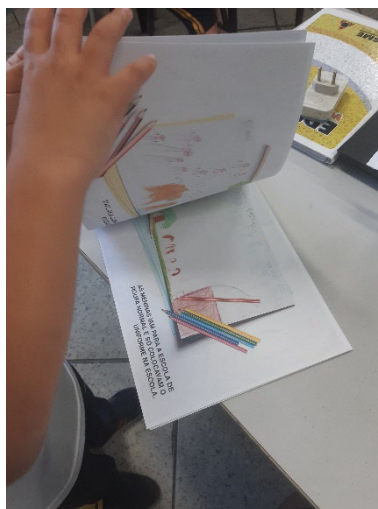


Figura 14 - os alunos contando a história na turma de 1º ano

Etapa 1: Partindo ainda da primeira coleta no início do 1º registro e de conversas sobre como eles acreditavam que era ser criança no passado, seguimos para o 2º registro⁴³ do diário, agora com o objetivo de falar sobre infâncias em outros tempos.⁴⁴

Etapa 2: Para essa sequência, convidamos um avô de uma das crianças para contar sobre a sua infância, o senhor Valdemiro.

Após a roda de conversa na qual as crianças fizeram-lhe muitas perguntas, partindo quase sempre das tecnologias atuais, das experiências com a escola e com as brincadeiras dele, produzimos as anotações

Figura 15 - roda de conversa sobre a infância do seu Valdemiro



Fonte: elaborado pelo autor

Figura 16 - levantamento dos pontos que os alunos fixaram que

⁴³ Houve o terceiro e o quarto registro, mas estes foram sobre geografia, visto a orientação era a construção de instrumentos únicos e logo o mesmo conceito para os dois componentes até 2022.

⁴⁴ Apesar da habilidade está atrelada ao uso de imagens, para a atividade optamos pelo relato oral por ter tido uma experiência positiva com as crianças em outra roda. Ademais, o relato oral também apresenta a potencialidade que permita o desenvolvimento da habilidade. Por fim, as imagens solicitadas foram em outro momento.

dos pontos que eles lembravam da conversa. O próximo passo foi conversar sobre cada um daqueles pontos levantados pelo entrevistado, que também foram acessados por eles no outro trimestre, quando tratamos objetos do passado e da atualidade.

Etapa 3: Por fim, fizemos o registro na folha e o que mais chamou a atenção deles foi sobre os castigos físicos que o entrevistado relatou, tanto dos pais quanto da professora na escola. (etapa 3)

Deste ponto, aproveitamos para introduzir o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) como documento criado para a garantia dos direitos das crianças.

poderia ser explorado nas próximas atividades.

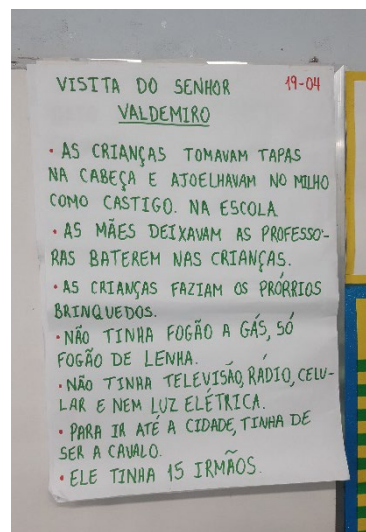


Figura 17 - folha da etapa 3

CONHECEMOS UM POUQUINHO DA HISTÓRIA DA SENHOR VALDOMIRO.

DAS COISAS QUE ELA CONTOU SOBRE O PASSADO DELE, O QUE MAIS TE CHAMOU A ATENÇÃO?

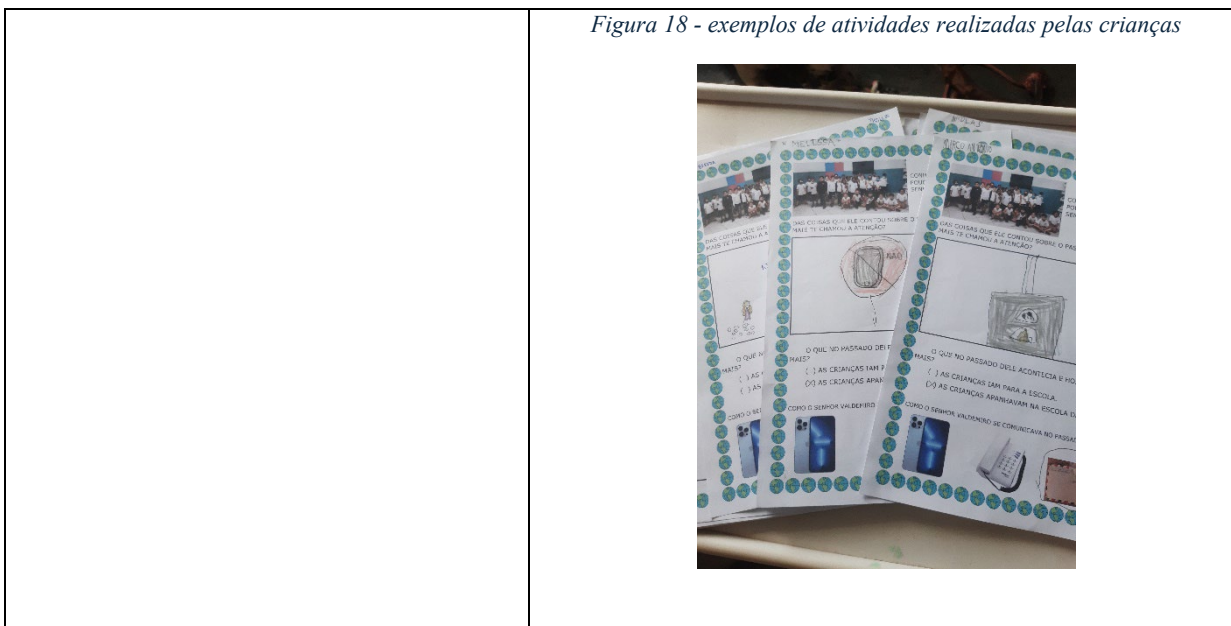
O QUE NO PASSADO DELE ACONTECIA E HOJE NÃO ACONTECE MAIS?

() AS CRIANÇAS IAM PARA A ESCOLA.

() AS CRIANÇAS APANHAVAM NA ESCOLA DA PROFESSORA.

COMO O SENHOR VALDEMIRO SE COMUNICAVA NO PASSADO? ENLACE.

Below the questions are three small images: a smartphone, a rotary telephone, and an old envelope.



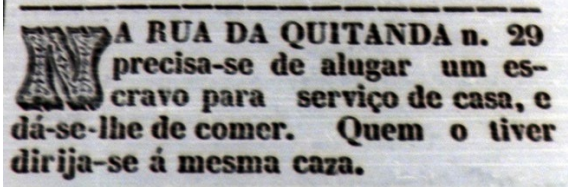
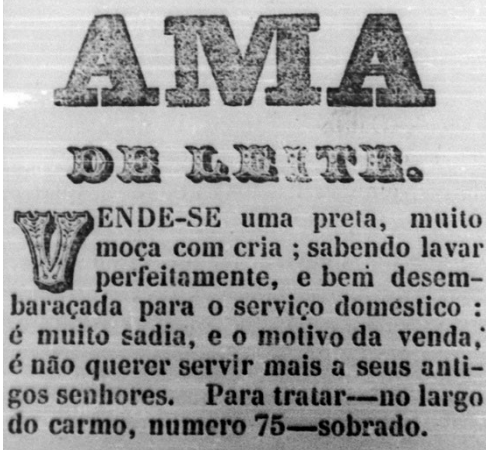
É importante se atentar ao que Cooper traz sobre a existência de “limites impostos pela imaturidade das crianças e pelo limite de seus conhecimentos, mas estes fatores conseguem ilustrar como seu raciocínio é baseado no que elas conhecem sobre a vida” (2006, p. 185). Em mesmo texto ela destaca que “não há um modelo linear claro de progressão na compreensão histórica” (op. cit., p.184). Ou seja, crianças podem ter uma maior compreensão de um tema ou proposta por motivos outros e em outro ter dificuldade para um entendimento elementar.

Cooper (2006) sugere que os elementos da investigação histórica,⁴⁵ majoritariamente indissociáveis, são separáveis para o trabalho com as crianças pequenas. Isto é, há uma gama de possibilidades de registros no diário de bordo e, com o passar dos anos ele pode se tornar mais complexo.

Partindo da experiência que Siman (2005) realizou no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais em 2001 com crianças de 9 a 11 anos, elaboramos uma proposta de registro de diário de bordo para turmas de 5º ano da rede municipal, no qual abordaremos, a partir das representações dos alunos acerca das atividades dos negros libertos e escravizados durante o Brasil colonial e imperial que eles tiveram contato nos anos anteriores, a diversidade de funções e ocupações que negros escravizados tiveram ao longo do período, fundamentando depois a luta pela abolição.

⁴⁵ Os elementos são: o conceito de tempo, produção de inferência a partir de fontes e criação de fatos sobre o passado. (COOPER, 2006, p. 176)

Quadro 7 - proposta de diário de bordo

A história negra: da escravização à abolição	Habilidade: (EF05HI01VR) Identificar os principais movimentos abolicionistas e leis que resultaram na abolição da escravidão no Brasil.
Etapa 1: Pedir às crianças que desenhem onde ou como os negros trabalhavam durante o período colonial e imperial, criando uma legenda que descreva o que representaram. Os desenhos serão analisados para os próximos encaminhamentos.	A hipótese para essa construção é que a maioria das crianças vai representar os negros no trabalho agrícola. Dois aspectos importantes de se analisar nos desenhos é quais cores eles utilizarão para pintar os negros, objetivando perceber se só representarão os negros retintos, o que permitiria outras discussões e, como alerta Siman (2005), quais as expressões faciais serão representadas, identificando só a ideia da dor e do castigo. (2005, p. 354)
Etapa 2:⁴⁶ A proposta é apresentar gravuras de Debret e Rugendas nas quais os escravizados de ganho apareçam em diversas funções, evitando imagens que retratem dor ou castigo, classificados de jornais antigos com anúncio de aluguéis de escravizados, procura por ama de leite, entre outros, para que os alunos em grupo analisem os materiais. Fazer uma explicação breve sobre as mudanças nos usos da Língua Portuguesa que podem causar estranheza, explicando os termos presentes que não são mais utilizados ou já entregar a imagem do jornal com a reescrita do anúncio. Solicitar que produzam um glossário com os termos desconhecidos, pesquisando seus significados em dicionários ou mesmo utilizando os <i>chromebooks</i>. Após essa atividade, levantar quais foram os termos que a maioria dos grupos pesquisaram para fazer os alinhamentos entre os termos e os significados que encontraram. Em outro dia, levar a história de Luiz Gama para os alunos conhecerem, o que pode ser feito com um vídeo curto ou mesmo alguma obra infantil (coleção Black Power da editora Mostarda); outros classificados sobre escravos fugitivos; e uma carta de alforria,⁴⁷ para que em grupos eles respondam: toda pessoa negra era escrava? A partir dos documentos, como era possível obter a liberdade? Os grupos devem apresentar suas conclusões para a turma.	Exemplos de anúncios: Imagem 9: anúncio de escravo doméstico  Fonte: https://saopauloantiga.com.br/anuncios-de-escravos/ Imagem 10: anúncio de venda de ama de leite  Fonte: https://saopauloantiga.com.br/anuncios-de-escravos/ Imagem 11: anúncio sobre fuga de escravizados

⁴⁶ É considerável destacar que a etapa dois está intimamente ligada às percepções advindas da avaliação diagnóstica. Aqui, colocamos só uma sugestão partindo da habilidade em si.

⁴⁷ Um exemplo de carta de alforria com a imagem e transcrição pode ser encontrado no endereço: <https://www.apers.rs.gov.br/upload/arquivos/202105/17214006-carta-de-alforria-de-rita-1835-pelotas.pdf>. O número de documentos apresentados vai depender de como a turma lida com a dinâmica de trabalho em grupos e se já tiveram contato anterior com fontes históricas. Caso o professor não tenha como hábito apresentá-las, pode ser mais produtora diminuir a quantidade de documentos e focar em um aspecto, por exemplo “escravos domésticos” e em um outro momento trabalhar outras condições desses escravizados.

	 Fonte: https://saopauloantiga.com.br/anuncios-de-escravos/
Etapa 3: Pedir para as crianças fazerem um novo desenho sobre como era o trabalho do negro durante o período colonial/imperial.	A intenção é perceber se as crianças vão refletir em seus desenhos informações das discussões anteriores, levando-os a reconsiderar o que produziram anteriormente. Uma oportunidade interessante é entregar o primeiro desenho, após elas terminarem o segundo, para que cheguem a essa contestação.

Barca (2004) afirma que “é possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e contextos concretos das situações em que forem apresentados tiverem significado para elas” (p.137). Se as propostas elaboradas permitirem o desenvolvimento do ato de pensar-se historicamente, as crianças tendem a ampliar sua capacidade de operar as informações sobre o passado que trazem do seu convívio familiar e dos seus outros círculos sociais, dos desenhos animados, filmes e animes, dos jogos eletrônicos, das plataformas de vídeo e das redes sociais que os inundam com uma grande quantidade de informações sem o menor crivo científico que, constantemente, desembocam em sala de aula.

Por isso, Cooper destaca que:

Mas, para começarem a entender o passado, as crianças devem aprender desde o começo a fazer perguntas e aprender a respondê-las. A pesquisa histórica envolve fazer deduções e inferências das fontes, dos traços do passado que permaneceram e, então, selecionar e combinar fontes para construir relatos sobre o passado, traçando mudanças ao longo do tempo (COOPER apud CARIE, LIMA e GIVARA, 2022, p. 98).

Outra possibilidade que pode contribuir na elaboração de critérios para avaliação da

progressão no diário de bordo com as turmas de 4º e 5º é utilizar os níveis de Evidência⁴⁸ Histórica⁴⁹ propostos por Ana Catarina Gomes Simão, partindo da experiência de Simongini e Cordeiro (2012) com a aplicação de uma *aula-oficina*, na qual elas também os utilizaram para analisar as atividades dos alunos.

Simão (2015) apresenta seis níveis que foram construídos a partir do modelo de progressão conceitual proposto por Ashby, no qual, mais de 100 alunos participaram das atividades com evidência histórica. A minha sugestão é utilizar os níveis mais elementares como uma possibilidade de orientação do professor quanto ao trabalho com documentos históricos na escola e, consequentemente, utilizá-los como rubrica no processo avaliativo também.

Dito isso, parte-se do próprio raciocínio de Cooper (2006) sobre a importância de particionar o trabalho sobre o tempo com as crianças. Assim, é possível que elas também enxerguem os documentos como um acesso direto ao passado, como se caracteriza no nível 1 e mesmo como uma fonte de informação (SIMÃO, 2015, p.190) que pode originar processos de investigação sobre a evidência histórica, questionando-a, confrontando-a com outras.

Como sugestão, segue uma possibilidade de critérios para avaliação desse diário de bordo, partindo da necessidade de outros registros nele e não somente um.

Tabela 5 - sugestão de critérios pra o 5º ano

Critérios	valor	Nota
1- Houve crescimento no entendimento do aluno das atividades diagnósticas para as atividades finais dos temas trabalhados?	1,0	
2 – O aluno demonstrou apreender os conceitos substantivos sistematizados?	1,0	
3 – O desenvolvimento do aluno nos conceitos de segunda ordem foi satisfatório?	1,0	
4 - O aluno participou das atividades propostas no diário de bordo?	1,0	
Total	4,0	

Fonte: elaborado pelo autor.

Note que seria necessário elencar os conceitos substantivos anteriormente como também os conceitos de segunda ordem que seriam enfatizados naquele trimestre. A sugestão é partir

⁴⁸ Simão (2015) utiliza-se de Collingwood (1965) para definir evidência: “o autor afirma que na história científica, constitui evidência tudo o que for usado como evidência, não sendo possível saber o que pode ser evidência antes de ser usado como tal.(...) [Ela] é fruto do pensamento autónomo do historiador que qualifica certas coisas no presente como evidência para certas coisas do passado.” (SIMÃO, op. cit., p. 186)

⁴⁹ A autora parte da definição do conceito de Ashby (2001): “a Evidência Histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas). (SIMÃO, op. cit., p. 188)

das habilidades do planejamento, pensando quais são os conceitos mais relevantes para serem trabalhados. É importante salientar que seriam necessárias formações com os profissionais para que eles compreendam essas nuances da utilização desse instrumento.

Para concluir, a proposta do diário de bordo não é igual a um portfólio, no qual o registro fica mais livre, nem sempre sendo visto como um instrumento avaliativo, mas sim um registro de tudo o que foi trabalhado ao longo do ano ou bimestre. O diário é pensado para permitir que o processo avaliativo ocorra em períodos mais curtos e com critérios mais claros e definidos antecipadamente mesmo possuindo uma flexibilidade maior em sua execução.

CONCLUSÃO

Esta dissertação procurou investigar como os instrumentos avaliativos são utilizados no ensino de História nos anos iniciais da rede municipal de Volta Redonda, buscando compreender as concepções que os professores têm sobre avaliação e como essas práticas dialogam (ou não) com os princípios da Educação Histórica. A pesquisa teve como base o entrelaçamento de três elementos fundamentais: currículo, ensino e avaliação — compreendidos como dimensões indissociáveis da prática pedagógica.

Ao longo do trabalho, ficou evidente que os instrumentos avaliativos ainda são, em sua maioria, estruturados a partir de uma lógica tradicional, pautada na memorização de informações, com pouca ênfase na compreensão dos conceitos históricos ou na análise crítica de fontes. A aplicação de atividades como caça-palavras, questões objetivas de baixa complexidade e perguntas sem relação direta com os objetivos curriculares reflete uma concepção de avaliação mais voltada à verificação e ao controle do que à promoção da aprendizagem. Isso revela um descompasso entre os propósitos formativos defendidos por teóricos como Luckesi (2012), que propõe uma avaliação diagnóstica e processual, e as práticas efetivamente implementadas em sala de aula.

A análise documental permitiu reconstruir parte da história da educação municipal de Volta Redonda, identificando momentos de avanço e estagnação no que diz respeito ao currículo e à avaliação. Observou-se que, embora os documentos curriculares da cidade — especialmente a proposta de 2018 e o referencial de 2022 — tragam contribuições importantes, como a organização por eixos temáticos e o diálogo com a BNCC, sua apropriação pelos professores ainda é limitada. Em muitos casos, há dificuldades na compreensão dos objetivos de aprendizagem e na elaboração de instrumentos coerentes com esses objetivos, o que pode estar relacionado à formação inicial pouco voltada para o ensino de História e à escassez de espaços formativos contínuos e colaborativos.

Outro aspecto que merece destaque é a permanência de uma lógica de controle por parte da Secretaria Municipal de Educação, que define regras, formatos e prazos para a aplicação de instrumentos avaliativos, muitas vezes sem o devido diálogo com os professores. Essa dinâmica, marcada por um modelo gerencial e meritocrático, compromete a autonomia docente e dificulta a implementação de práticas mais criativas, investigativas e formativas — pilares de uma abordagem alinhada à Educação Histórica.

As entrevistas com professoras experientes revelaram que, apesar das dificuldades

estruturais e da ausência de formação específica em História, há um esforço individual de reflexão e aprimoramento. As docentes reconhecem a importância da avaliação, demonstram interesse em aperfeiçoar suas práticas e valorizam o componente curricular de História, especialmente quando vinculado ao cotidiano dos alunos e à construção de suas identidades. No entanto, essas iniciativas ainda se deparam com limitações sistêmicas, como a falta de materiais didáticos contextualizados, a sobrecarga de trabalho e a cultura escolar centrada em notas e classificações.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar a avaliação não como um mecanismo de julgamento, mas como uma ferramenta pedagógica que possibilita ao professor e ao aluno refletirem sobre os processos de ensino e aprendizagem. A avaliação em História, especialmente nos anos iniciais, precisa estar orientada pelos pressupostos da Educação Histórica, que propõe a construção da consciência histórica, o uso de fontes variadas, a problematização dos conteúdos e o desenvolvimento de competências interpretativas e argumentativas. Isso exige não apenas mudanças nos instrumentos, mas também uma revisão das intencionalidades pedagógicas, da formação docente e da cultura escolar vigente.

Como contribuição prática, esta dissertação propõe que os instrumentos avaliativos em História sejam pensados de forma integrada ao currículo e ao planejamento, respeitando as especificidades da disciplina e das faixas etárias envolvidas. Recomenda-se a criação de espaços permanentes de formação continuada, pautados na troca de experiências entre os professores e na valorização de saberes teóricos e práticos. Também é fundamental que as políticas públicas educacionais garantam condições reais para a autonomia pedagógica dos docentes, promovendo uma gestão democrática e participativa.

Em síntese, este trabalho buscou não apenas descrever e analisar práticas avaliativas, mas também contribuir para a transformação dessas práticas, com vistas a uma educação mais crítica, equitativa e significativa. Avaliar é um ato político, ético e pedagógico — e, por isso mesmo, deve ser continuamente pensado e reconstruído. Que possamos seguir investindo em caminhos que valorizem os sujeitos históricos que habitam nossas salas de aula desde os primeiros anos da escolarização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Por um ensino que deforme: o futuro da prática docente no campo da história. In: *O tecelão dos tempos (novos ensaios de teoria da história)*. São Paulo: Intermeios: 2019.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Planejamento docente na aula de história: princípios e procedimentos teórico-metodológicos. **Revista Metáfora Educacional**, n. 14, jan. – jun. 2013, Feira de Santana – BA, jun./2013.

BARCA, Isabel; CAINELLI, Marlene. A aprendizagem da história a partir da construção de narrativas sobre o passado. **Revista Educação e Pesquisa**, 44, e164920, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844164920> Acesso: 15 de janeiro de 2022.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.) *Dez anos de pesquisa em ensino de História*. Londrina: AtritoArt, 2005.

_____. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 -144.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, 2017. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br. Acessado em: 18 de novembro de 2018. Cap. 4.4.1.1, p. 319-331.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso: 01 de junho de 2025.

BRANCO, Carolina Ribeiro Machado Correia; JORGE, Sofia Matalonga Barreiros. O Diário de Bordo como elemento diferenciador na aprendizagem por projeto, experimental e artística. **Revista Matéria-Prima**. v. 5 (2): 154-161. Disponível em: www.repositorio.ul.pt/bitstream/ulfbu. Acessado em: 10 de fevereiro de 2019.

BRESCIANI, Stella. Identidades inconclusas no Brasil do século XX – Fundamentos de um lugar comum. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Márcia (orgs). *Memória e (res)sentimento*. Indagações sobre uma questão sensível. São Paulo: Editora da Unicamp, 2011, p. 399-425.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, Niterói: EdUFF, 2006.

_____. Meu lugar na história: de onde eu vejo o mundo? In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org). *História: ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2010, p. 59-82.

_____. O que precisa saber um professor de história? **Revista História & Ensino**, Londrina, v.21, p.105-124, jul./dez 2015.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no Ensino Fundamental. **Revista Educar**, Curitiba, Especial, p. 57-72, 2006.

CAINELLI, Marlene Rosa. A construção do pensamento histórico em aulas de História no Ensino Fundamental. **Revista Tempos Históricos**. v. 12, 1º semestre, 2008, p.97-109.

CARIE, Nayara Silva de; LIMA, Carollina Carvalho Ramos de; GIAVARA, Ana Paula. A BNCC de História para os Anos Iniciais: reflexões sobre a apropriação da noção de competências. In: JUNIOR, Arnaldo Pinto; SILVA, Felipe Dias de Oliveira; CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da.(org). *A BNCC de História: entre prescrições e práticas*. Recife: Editora Universidade de Pernambuco, 2022.

COOPER Hilary. O pensamento histórico das crianças. In: Barca, Isabel (org.). Para uma educação histórica de qualidade. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Minho: Centro de investigação em Educação.2004

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em revista**, Curitiba, v. Especial, p. 171-190, 2006.

COSTA, Rodrigo Biagini. PCN de História na escola: caminho e descaminhos para a construção da cidadania. 2010. 203 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/96357>>

COSTA, Sheyla Francielle Mayer da. Ensino de História nos anos iniciais: reflexão sobre possibilidades para a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná - Curitiba, 2018.

DUTRA, Soraia Freitas. Uma revisão das pesquisas no campo do ensino e aprendizagem da História para crianças. V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2004, Rio de Janeiro. CD ROOM. Rio de Janeiro: ANPUH, 2004.

GABRIEL, Carmen Teresa. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Dicionário de ensino de História. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GERMINARI, Geyso Dongley. O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares. Rev. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 805-819, set./dez. 2014

GREGO, Sônia Maria Duarte. Os múltiplos sentidos e caminhos da avaliação educacional. In: Pró-Reitoria de Graduação: Univesp (org.). **Caderno de Formação de Professores**. v.3. Bloco 3 D29 - Avaliação Educacional e Escolar. 1ed. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, v.3, p. 17-33, 2013.

KIMURA, Shoko. Um saber novo, mas sempre provisório. In: *Geografia no ensino básico: questões e propostas*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 181-192.

LEE, Peter. Educação Histórica, Consciência Histórica e Literacia Histórica. In: Jornadas Internacionais de Educação Histórica: “Estudos de Consciência Histórica na Europa, América,

Ásia e África”, 7º, 2008, Braga, Atas, Braga: Minhografe, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar. In: *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. LIBÂNEO, José Carlos, ALVES, Nilda. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *O ato pedagógico: planejar, executar, avaliar*. São Paulo: Cortez Editora, 2023.

MACEDO, Elisabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Apresentação - políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. **Dossiê • Educ. rev.** 32 (2) • Apr-Jun 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698032021>. Acesso: 10 de abril de 2025.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar; um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 165 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2018.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. (Re)significando a avaliação no ensino de História. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História ANPUH. São Paulo, julho 2011.

_____. A (im)possibilidade da avaliação no ensino de História: uma análise a partir de exercícios de livros didáticos. 336f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

_____, Barbosa, A. R. de F., & Gabriel, C. T. (2020). Refigurações narrativas discentes nas aulas de História: reflexões sobre aprendizagens dessa disciplina escolar. **Revista História Hoje**, 9(18), 145–169. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v9i18.704>.

_____. Avaliação da aprendizagem como objeto de pesquisa no ensino de História. In: *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). São Leopoldo: Oikos, 2. ed. [e-book]. 2021.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de. Avaliação formativa: ressignificando a prova no cotidiano escolar. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação - Londrina, 2008.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Educação histórica e a sala de aula: o processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação – Campinas, 2006.

_____. O Tempo, a Criança e o Ensino de História. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. Quanto tempo o tempo tem! Campinas: Alínea, 2005.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Aula de história: evento, ideia, escrita. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 83-103, jul./dez. 2015.

RODRIGUES CARVALHO, A. P. O que não é empatia histórica? : Definição e usos de um conceito controverso. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 12, n. 26, 2023. DOI: 10.20949/rhhj.v12i26.971. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/971>. Acesso em: 15 maio. 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet. Círculos Concêntricos. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. *Dicionário de ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

ROCHA, Flavia Rodrigues Lima da; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Transgredindo a Base Nacional Comum Curricular por meio do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, UFMS, v. 28, n. 56, p. 30-43, 15 mar. 2023.

SANCHES, Tiago Costa. Saberes históricos de professores das séries iniciais: algumas perspectivas de ensino em sala de aula. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação - Londrina, 2009.

SILVA, Zelania do Carmo; EUGENIO, Benedito; SANTANA, José Valdir Jesus de. Política curricular para a educação das relações étnico-raciais: discursos da lei 11645/2008. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 01–22, 2024. DOI:10.56579/rei.v6i1.757. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/757>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SIMAN, Lana Mara de Castro. Os currículos e as novas fronteiras da História. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20., 1999, Florianópolis. *História: fronteiras. Anais do XX Simpósio da Associação Nacional de História*. São Paulo: Humanitas – FFLCH-USP/ANPUH, 1999, p. 245-258.

_____. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da história. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 348-364, set./dez. 2005.

SIMÃO, Ana Catarina Gomes. Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. **Revista Diálogos**, v. 19, p. 181-198, jan-abr de 2015.

SILVA, Marco Antônio; PORTO, Amélia. A avaliação. In: *Nas trilhas do ensino de História: teoria e prática*. Belo horizonte: Rona, 2012. Cap. 6, p.108-115.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos; SANTOS, Lourival dos; SANTOS, Janaína Soares Cecílio dos. Ensino de História para a (re)educação das relações raciais: processos de

significação e produção de sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **História & Ensino**, Londrina, v.27, n.1, p.123-149, 2021.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 41, n. spe, p. 1299–1311, 2015. DOI: [10.1590/S1517-9702201508143035](https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143035). Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/109885>. Acesso em: 16 maio. 2025.

STEFANELLO, Ana Clarissa. Avaliação da aprendizagem. In: *Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Geografia*. São Paulo: Saraiva, 2009. Cap. 6, p.127-137.

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

VAZ, Douglas de Toledo. Educação de Jovens e Adultos em Volta Redonda: trajetórias forjadas no aço. (Dissertação de mestrado). UERJ, 2018.

ANEXO 1

Anexo 1: tabulação dos trabalhos

nº	código	documento	O instrumento levanta conhecimentos prévios?	A proposta permite trabalhar conhecimentos de 2ª ordem? Quais?	Quais os conteúdos procedimentais estão indicados no instrumento?	Quais são os critérios avaliativos expressos no instrumento?	observações	análise do pesquisador
1	1-4-BA	assistir vídeo, trazer fotos e produzir um livro coletivo	não	evidência, ação e mudanças	confeccionar um livro	produção do material, participação nela, apresentação oral e material pronto	a escola desenvolveu um sistema de criar os critérios dos trabalhos.	a proposta trabalha aspectos relevantes, mas a avaliação se concentra na execução dos procedimentos
2	2-5-BA	fazer pesquisa sobre as biografias estudadas	não	não é possível delimitar	pesquisar	cada informação descrita uma pontuação	a escola desenvolveu um sistema de criar os critérios dos trabalhos.	faltou definir quais seriam as informações mais relevantes. Como colocam no enunciado que a "contribuição histórica" da biografia pode ser um indicador que o professor utilizou.
3	1-2-SF	atividade em folha sobre objetos que contem o passado das crianças.	não	evidência, passado, empatia	registrar por escrito, explicar oralmente	escolha do objeto, preenchimento e apresentação oral		faltou uma rubrica que tratasse da relevância que o objeto trazido tem para a história do aluno.
4	1-3-MJ	atividade em folha sobre espaços públicos e privados, zona rural e urbana	não	não é possível delimitar	realizar as atividades na folha	responder corretamente. Cada questão tem um valor		Assemelhado a um teste/prova de consulta
5	2-4-SF	assistir vídeos e produção coletiva	não	significância, causa e efeito, explicação	Organizar-se em coletivo, produzir, comentar e explicar	Assistir o vídeo e comentar acerca do assunto tratado. Participação na pesquisa e confecção da linha do lapbook. Apresentação		aqui o primeiro critério não se resume a uma ação. Está descrito também um comentário pertinente ao material e isso é importante.
6	3-5-SF	assistir vídeos e produção coletiva	não	empatia, ação, mudanças	Organizar-se em coletivo, produzir, comentar e explicar	Assistir o vídeo e comentar acerca do assunto tratado. Participação na pesquisa e confecção da linha do tempo. Apresentação		como o anterior, acrescentado que o lapbook pode ser uma oportunidade criativa de apresentação do que entenderam.
7	4-5-SF	assistir um vídeo, realizar uma pesquisa	não	não é possível delimitar	produzir roteiro e vlog, explicar oralmente	Interesse ao assistir o vídeo acerca do assunto. Participação na pesquisa no chromebook e na filmagem do vlog. Apresentação	utilização dos recursos tecnológicos	aqui os critérios já falam sobre ações e não necessariamente ligadas à história.

8	5-3-SF	Partindo de um relato oral sobre a infância, a criança escreverá sobre a sua.	não	mudanças, empatia histórica	escrever seu relato, desenhar, e apresentar para a turma.	escrever seu relato, desenhar, e apresentar para a turma. Cada um recebeu uma pontuação		Faltou a comparação entre o relato inicial e o do aluno para perceber as mudanças e permanências.
9	1-2-PA	proposta de diário de bordo	sim	não é possível delimitar	realizar as atividades no diário	Após o desenvolvimento dos temas o aluno alcançou os objetivos propostos? A atividade desenvolvida no diário está de acordo com a proposta feita pela professora? O aluno participou das interações propostas para o diário de bordo? O aluno estava presente nas aulas e está com o seu diário completo?		Apesar da tentativa da manutenção do diário, a aparência dele lembra a uma atividade comum com muitos desenhos estereotipados, com poucos espaços de comunicação dos alunos.
10	6-5-SF	pesquisa sobre a continuidade da exclusão dos afro-brasileiros	não	não é possível delimitar	Pesquisar, produzir e explicar oralmente	Interesse ao assistir o vídeo. Participação na pesquisa. Elaboração de folder. Apresentação do trabalho.	a pesquisa é feito no material que a professora leva	Apesar de não ser possível delimitar os conceitos, a proposta tem potencial para isso.
11	1-2-JM	trabalho em grupo sobre dias da semana	não	temporalidade	Responder, explicar oralmente	Interesse, envolvimento, responsabilidade e compromisso com a atividade. Planejamento e organização da apresentação. 3. Apresentação oral com domínio do assunto. 4. Domínio do conteúdo e conceitos apresentados.		um dos critérios avaliam as respostas relacionadas ao conteúdo que trata dos registros diferentes do tempo.
12	7-4-SF	pesquisa sobre meios de comunicação e elaboração de linha do tempo.	não	evidência, passado, ação, temporalidade	Pesquisar, produzir e explicar oralmente	PESQUISA SOBRE OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO. FOTOGRAFIAS/IMAGENS. PRODUÇÃO DA LINHA DO TEMPO. Apresentação do trabalho		A pesquisa foi melhor detalhada, permitindo compreender o que se espera dos alunos. A proposição da construção de uma linha do tempo permite o trabalho com a temporalidade (sucessibilidade, anterioridade, simultaneidade)
13	1-4-AB	o negro no pós-abolição: teve aula-passeio no Memorial Zumbi, registro coletivo e individual	não	narrativa, passado, causa e efeito, empatia histórica	Explicar oralmente, escrever e responder.	não há critérios, mas sim etapas do trabalho que seriam: atividade prática, registro coletivo e registro individual.		A proposta de aula-passeio é muito boa, principalmente acompanhada de uma roda de conversa e da sistematização do tema através de algum registro, mas a parte final, a individual, assemelha-se a um teste.
14	2-3-AB	pesquisa sobre os indígenas puri	não	passado	Explicar oralmente, escrever e responder.	não há critérios, mas sim etapas do trabalho que seriam: atividade prática, registro coletivo e registro individual.		o enunciado detalha quais informações são importantes aparecerem no texto, mas as etapas são a mesma.

15	2-2-JM	montagem de cartazes sobre os direitos e deveres das crianças	não	não é possível delimitar	Responder, explicar oralmente	Interesse, envolvimento, responsabilidade e compromisso com a atividade. Planejamento e organização da apresentação. 3. Apresentação oral com domínio do assunto. 4. Domínio do conteúdo e conceitos apresentados.		A escola parece ter critérios fixos o que limita o processo avaliativo as as propostas. Além do cartaz há umas perguntas para serem respondidas coletivamente. A proposta não se ancora e nenhum dos documentos de direitos das crianças como o ECA ou a Declaração como sinaliza a proposta curricular.
16	2-2-MJ	preenchimento de uma linha do tempo e de um documento	não	imaginação histórica, ação, passado, evidência, temporalidade	não é possível delimitar	não há critérios.		A proposta não é bem uma linha do tempo porque só há um espaço para colar uma foto sobre a criança no passado, um desenho dela no presente e pedindo para que se imagine no futuro, fugindo da proposta de uma linha do tempo.
17	3-3-MJ	Realização de um conjunto de atividades	não	passado, temporalidade, ação	não é possível delimitar	não há critérios.		As atividades reforçam a ideia do ano como a demarcação principal de temporalidade, em uma perspectiva factual e a atividade que pergunta sobre qual símbolo ele gostaria de mudar, não sugere que ele desenhe ou descreva o que faria. Seria uma boa oportunidade para exercer a imaginação histórica já que bandeiras e brasões são carregados de símbolos históricos.
18	4-4-MJ	trabalho em grupo sobre os emancipadores	não	passado, temporalidade, ação	Pesquisar e produzir	não há critérios.		A criança fará uma pesquisa em casa sobre um emancipador e depois um trabalho em grupo, mas há um pedido sobre uma foto do período da emancipação que acredito não ser tão fácil conseguir ou mesmo uma criança dessa faixa etária identificar.
19	2-4-PA	trabalho em grupo com produção de cartazes	não	passado, temporalidade, ação	Pesquisar, produzir e explicar oralmente	não há critérios, mas sim etapas do trabalho que seriam: atividade prática, registro coletivo e registro individual.		O enunciado detalha as etapas do trabalho, mas a pontuação maior é para a atividade de verificação individual no final do trabalho.

20	1-5-OC	trabalho em grupo com linha do tempo da colônia à república e parte individual	não	passado, temporalidade, ação	Pesquisar, produzir e analisar	não há critérios, mas sim etapas do trabalho que seriam: atividade prática, registro coletivo e registro individual.		Apesar de trabalhar a com linha do tempo, a proposta não apresenta parâmetros para correção da atividade. A parte individual tem perguntas que a linha do tempo sozinha não ajuda responder.
21	2-4-OC	trabalho em grupo e parte individual	não	passado, temporalidade, ação	Pesquisar, produzir e analisar	não há critérios, mas sim etapas do trabalho que seriam: atividade prática, registro coletivo e registro individual.		Não há muito detalhamento sobre as etapas, mas o processo é parecido com os outros casos já descritos anteriormente.