



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PRÁTICAS AVALIATIVAS E ACOMPANHAMENTO DIDÁTICO PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA, EM DIVERSOS CONTEXTOS

Maria do Socorro da Costa e Almeida (UNEB)
mscalmeida@uneb.br

Ana Cristina Castro do Lago
alago@uneb.br

Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
crislyrio@uol.com.br

Rafael Santana Barbosa (SEC-BA)
raffa90@gmail.com

RESUMO

O presente painel se inscreve na proposta do eixo: “Saberes da Didática e Processos de Currículo e de Avaliação na Escola Democrática”, pois, articula três pesquisas que experimentam os subsídios de aportes críticos da Educação para interpretar a realidade das interações ensino/aprendizagem, seja em um projeto social, na alfabetização de jovens, adultos e idosos, ou na formação de professores, no curso de Pedagogia ou ainda, na escola pública, ouvindo as narrativas de jovens sobre a aprendizagem histórica e os modos de avaliação na sala de aula, no nível médio, da Educação Básica. Os três estudos acadêmicos estão vinculados a Grupos de Pesquisa inscritos no CNPQ. Essas são pesquisas implicadas com a educação para a emancipação social de juventudes socialmente vulneráveis, adultos trabalhadores, populações de comunidades tradicionais e com os futuros docentes, egressos da Licenciatura em Pedagogia. A busca de estratégias legítimas para assegurar a democratização do acesso ao conhecimento move o debate que emana dos trabalhos que compõem este painel. Cada trabalho adota percursos metodológicos rigorosos, com procedimentos como: análise documental; estudo qualitativo e pesquisa educacional a partir da interpretação de narrativas. Os principais resultados dos estudos são do campo da Didática Crítica, pois, articulam currículo, ensino/aprendizagem e avaliação, sinalizando pistas para promoção de uma educação comprometida, inclusiva e historicamente multirreferenciada.

Palavras-chave: Avaliação, Educação de Jovens e Adultos, Ensino de História.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ACOMPANHAMENTO DIDÁTICO NA ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO FORMATIVA NO PROJETO “SIM, EU POSSO!” - BA

Maria do Socorro da Costa e Almeida (UNEB)
mscalmeida@uneb.br

RESUMO

O presente trabalho discute as relações de acompanhamento didático e avaliação formativa na experiência baiana de desenvolvimento do Projeto “Sim, Eu Posso!”, no ano de 2023, na Campanha de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos. Essa proposta ocorreu a partir uma parceria de cooperação técnica entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC e o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. O estudo apoia-se em referenciais críticos da Educação, considerando contribuições da Didática Dialética, com vinculação sociohistórica para interpretar os processos formativos que envolveram a alfabetização de jovens, adultos e idosos, trabalhadores e pessoas socialmente vulneráveis, em dezesseis municípios baianos. A abordagem metodológica adotada de ênfase dialética, propiciou análise documental das produções didáticas de dezesseis educadores populares, nas quais descrevem seus procedimentos de ensino e tratamento do conhecimento, sobretudo, suas formas de mediação, acompanhamento didático e avaliação formativa. Por meio desta investigação vários resultados emergiram, dentre eles que a comunidade quer aprender, “ler e escrever” são direitos ameaçados e que precisam ser resgatados. O trabalho revelou que as aulas com acompanhamento didático e avaliação formativa propiciaram participação, elevação de auto estima e desejo de continuação dos estudos. O Projeto aqui investigado constituiu duzentas e quarenta e quatro turmas e alfabetizou mais de três mil sujeitos que estavam invisíveis na sociedade.

Palavras-chave: Alfabetização de Adultos; Acompanhamento Didático; Avaliação Formativa

INTRODUÇÃO



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

O presente estudo foi realizado no ano de 2023, na Campanha de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, denominada: “Projeto Sim, Eu Posso!”. Essa experiência ocorreu a partir uma parceria de cooperação técnica entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Secretaria de Educação do Estado da Bahia – SEC e o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Na ocasião foram alfabetizados mais de três mil sujeitos, utilizando os referenciais e práticas do aporte pedagógico, cubano, denominado: “Sim, Eu Posso!”, de julho a novembro de 2023. O trabalho ocorreu em dezesseis municípios, em duzentas e quarenta e quatro turmas.

A articulação entre as três instituições possibilitou selecionar educadores para as classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos por meio de edital público. Em seguida, foi realizado um processo formativo, de quarenta horas, para/com os alfabetizadores selecionados, abordando temáticas, como: conjuntura política e educacional brasileira – o que leva 14% da população da Região Nordeste[1] a não saber ler ou escrever?; pressupostos teóricos e metodológicos da experiência cubana, denominada “Sim, Eu Posso” de alfabetização de jovens, adultos e idosos; concepções, possibilidades e modos de acompanhamento didático e avaliação da aprendizagem.

SOBRE A PESQUISA

O trabalho compartilhado aqui no Endipe/2024, problematiza a experiência que articula Ensino/Pesquisa/Extensão no âmbito do Programa PPALFA Freire/UNEB, tematizando incursões acadêmicas, políticas e científicas na multicampia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e consiste em um recorte de um estudo realizado pelo grupo de Pesquisa INTERFACE[2] que acessou os roteiros de aulas e relatórios descritivos mensais, dos educadores do Projeto “Sim, Eu Posso!”[3] com a finalidade de conhecer como se desenvolveram as situações didáticas e avaliativas, assim como, suas implicações para aprendizagem discente. Para esse propósito, tomou-se o **problema de pesquisa**: como os processos de acompanhamento didático e avaliação formativa afetaram a aprendizagem dos estudantes do Projeto “Sim, Eu Posso!”?

Os principais objetivos deste trabalho consistem em: - contextualizar o Projeto “Sim, Eu Posso!”, na experiência baiana; - caracterizar as implicações do acompanhamento didático em



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

classes de alfabetização de jovens, adultos e idosos do Projeto “Sim, Eu Posso!”; - reconhecer o potencial da avaliação formativa nos processos de aprendizagem de alfabetização de adultos.

Vale destacar que os **sujeitos – estudantes**, da Campanha de Alfabetização do Projeto “Sim, Eu Posso!” são pessoas de quinze a noventa e dois anos, trabalhadores do campo, quilombolas, ribeirinhos, negros, indígenas, ciganos, moradores das periferias urbanas, são aqueles que não tiveram o acesso à escolarização garantido, na infância ou adolescência. E, que os **sujeitos – alfabetizadores**, são educadores populares, com nível médio de escolarização, moradores nos municípios que ocorreram as aulas, a saber: Boa Vista do Tupim, Camamu, Dias D'Ávila, Eunápolis, Feira de Santana, Igrapiúna, Iguaí, Itaetê, Itamaraju, Paulo Afonso, Porto Seguro, Ribeirão do Largo, Santo Amaro, Teixeira de Freitas, Vitória da Conquista e Wenceslau Guimarães, atingindo 11 (onze) Territórios de Identidade da Bahia.

O **referencial teórico** do presente trabalho, considerando sua temática e seus sujeitos, se apoia no diálogo com autores que representam os aportes teórico-críticos da educação, tais como, Paulo Freire (1987 e 1997) e Miguel Arroyo (2011), visto que há a responsabilidade em tratar de temas sensíveis de forma reflexiva, tais como: exclusão social, direitos negados à educação e ao exercício da cidadania, diversidade, trabalho e saberes do trabalhador nos percursos da Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, o referencial teórico, portanto, visa contribuir para a construção de um conhecimento científico emancipatório, que respeita e interpreta as estratégias de "resistência" dos "oprimidos" com a finalidade de teorizar a realidade a partir delas e com seus autores em suas práticas sociais.

Ao abordar os processos avaliativos e o campo progressista da didática, os autores que sustentam as discussões nesta pesquisa são: Hadji (2021), Luckesi (2011) e Saul (2015) como interlocutores sobre os desafios da avaliação democrática e formativa. E, quanto ao tratamento dialético das relações didáticas, o estudo dialoga com Gadotti (1987), Wachovicz (1991). Além disso, as reflexões sobre os movimentos sociais se apoiam em Gohn (2012), ampliando o referencial com Triviños (1987) que analisa o potencial do método dialético na pesquisa educacional. E, sobre aprendizagem socialmente implicada, há conexões com Vigotski (2018).

Com essas escolhas centrais, os **pressupostos metodológicos** da pesquisa apoiam-se na abordagem Dialética da Didática, que discute a relação ensino/aprendizagem, considerando intencionalidade das interações dos sujeitos nos processos de construção do conhecimento.



Nessa perspectiva, educando e educador são ativos, interagem e ampliam suas histórias durante as situações formativas.

Para o desenvolvimento desta pesquisa se realizou um recorte amostral, considerando o acesso autorizado pelos autores - educadores, às suas produções e relatórios de aulas e de atividades didáticas, nos dezesseis municípios envolvidos na mencionada Campanha de Alfabetização. Então, a pesquisa deu atenção em profundidade às produções de uma classe por município. Assim, de um total de duzentas e quarenta e quatro classes, este estudo se debruçou sobre as produções/elaborações de dezesseis alfabetizadores.

- Notas sobre a pesquisa acerca do Processo de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos na Campanha “Sim, Eu Posso!”, Bahia, em 2023

A pesquisa foi realizada com a adoção dos seguintes procedimentos metodológicos:

- seleção de dezesseis classes/turmas, considerando a disponibilidade dos educadores consultados/convidados para compartilhar seus registros;
- acesso às informações por meio de leitura de documentos: roteiros de ensino/aprendizagem; relatórios dos educadores sobre a organização do trabalho didático, desafios e resultados.
- análise qualitativa dos materiais coletados;
- organização de sínteses dos achados da pesquisa para devolutiva aos participantes e promoção de circulação de saberes.

A leitura com análise em profundidade das produções dos educadores permitiu o tratamento dos **achados da pesquisa** e melhor compreensão sobre a experiência investigada. Dessa forma é possível contextualizar alguns aspectos que envolvem o desenvolvimento do processo de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, na Campanha “Sim, Eu Posso!”, realizado na Bahia, em 2023, tais como:

- a. **Formação das turmas/classes de alfabetização:** trata-se de uma experiência de mobilização popular desenvolvida por educadores populares e voluntários, colaboradores do MST. O chamado ocorreu nos municípios mencionados, integrantes do Projeto. Durante oito semanas, nas feiras locais, por meio de convites em rádios



XXII ENCONTRO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E LEITURA

comunitárias e em ações de propaganda, utilizando carros de som, a população/os moradores foram informados sobre a possibilidade de vivenciarem um processo de alfabetização, no Projeto “Sim, Eu Posso!”; Os interessados compareceram aos locais de inscrição e realizaram a auto-declaração sobre seu histórico de escolarização, manifestando o desejo de aprender a ler e a escrever, assumindo o compromisso de participar da 160 horas de aulas presenciais, dez horas semanais, com duas e trinta minutos por dia, em torno de quatro meses.

b. **Locais de realização das aulas:** são espaços cedidos pela comunidade de forma solidária, em áreas rurais e urbanas, em espaços religiosos: Templos Evangélicos; Igrejas Católicas; Terreiros de Matriz Africana, além de salas em escolas públicas e assentamentos de trabalhadores rurais sem terra, ou nas casas dos educadores: salas, garagens...e outros espaços similares.

c. **Concepções de Alfabetização de Jovens e Adultos, Acompanhamento Didático e Avaliação Formativa:** as três concepções são articuladas nesta investigação porque atravessam as redes de sentidos da educação popular e contribuem para a compreensão dos processos vivenciados nas classes do Projeto “Sim, Eu Posso!”. A alfabetização é compreendida como o resultado de práticas sociais significativas e não lineares. Extrapola a relação sujeito/texto, pressupõe, como discute a obra de Freire, uma percepção do mundo, de suas camadas, relações e agentes historicamente referenciados. Toda palavra pensada, dita ou escrita tem um componente político, opressor ou revolucionário, por isso, o trabalho pedagógico é desenhado para criar situações de trocas e construções de ideias e novas práticas a favor da autonomia. Assim, o **acompanhamento didático** nesse contexto se expressa por ações que ajudam a mapear as necessidades individuais ou coletivas durante as aulas, possibilitando mediações mais ajustadas, na **perspectiva formativa de avaliação**. Com essa articulação, avaliar manifesta-se como oportunidade de qualificar as elaborações para possibilitar novas aprendizagens.

d. **Sobre o “Método Sim, Eu Posso!”:** Com as notas compartilhadas acima, faz-se necessário delinear as situações didáticas desenvolvidas no processo de alfabetização, realizado por meio de um conjunto de procedimentos didáticos, denomino, em Cuba, de *Método de Alfabetización: “Yo, sí puedo”*. Ele foi experimentado em mais de trinta países, sendo treze na América Latina. De acordo com informações obtidas com educadores



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

populares do MST, instituição guardiã da proposta, no Brasil, desde 2006, o “Sim, Eu Posso!” foi criado pelo Instituto Pedagógico Latino-Americano e Caribenho (Iplac), na década de 1990, em Cuba. Ele visa garantir o direito à educação, iniciando pela alfabetização. Ele respeita as tradições culturais, identidades e a história de vida dos estudantes.

Idealizado entre 2001 e 2002 por impulso do líder histórico da Revolução Cubana, Fidel Castro, e da pesquisadora Leonela Relys, “Sim, Eu Posso” é um método de ensino composto, no qual os números são usados para facilitar o processo de aprender a ler e escrever associando figuras a letras [...] (Prensa Latina, 2022, p.2)

Na organização do ensino prevista na proposta utiliza-se com um “caderno do estudante” ou “cartilha” e de sessenta e cinco (65) aulas gravadas sobre temas variados, do cotidiano, com duração em torno de 25 minutos cada. Nas aulas gravadas há uma sequência de situações, com personagens: uma professora e seus estudantes adultos, estudando na casa da docente, em uma experiência popular. Em cada aula há situações de leitura, discussão e escrita. E, os estudantes são movidos a conhecer novas histórias e a realizar reflexões.

- Sobre a organização do ensino e o desenvolvimento das aulas

Segundo os relatórios dos docente e diários analisados durante a pesquisa, em cada aula há uma situação didática planejada, com quatro momentos básicos, podendo sofrer ampliações e alterações de acordo com as características de cada turma:

- a. Mobilização de repertórios (Conversa e levantamento de saberes);
- b. Acompanhamento de uma aula gravada, exibida em uma televisão, na sala de aula, junto com colegas e docente;
- c. Discussão sobre o tema da aula, com mediação docente, extraíndo a letra que apareceu na vídeo-aula, para escrita no quadro pelo docente e construção de vocabulário com os estudantes. Ex: “você gostaram do assunto?”; “já conheciam o tema?”; “qual a letra que aparece na história que assistimos?” Letra **A** (A equivale a 1); “tem algum colega que o nome comece **A**?” “Vejam a carteira de identidade, olhem no mural com as fichas com os nomes de vocês...” Em seguida, os estudantes copiam no caderno, as palavras aprendidas naquela aula;



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

d. Roda de conversa para partilha das aprendizagens do encontro e apresentação das dúvidas, novidades e necessidades. Esse momento alimentará o “ponto de partida” ou planejamento do momento inicial da próxima aula.

DISCUSSÃO E RESULTADOS: sobre o papel do docente na condução das aulas de Alfabetização

Esta pesquisa revelou a que os alfabetizadores adotam, predominante, o **acompanhamento didático** e a **avaliação formativa** como dispositivos indissociáveis para respeitar a heterogeneidade etária e social das turmas, compostas de jovens em vulnerabilidade econômica, adultos trabalhadores, sujeitos de comunidades tradicionais, mulheres de baixa renda, dentre outros perfis em busca do acesso à leitura e escrita.

Doze dos dezesseis acervos dos educadores, analisados na pesquisa, sustentam que os estudantes iniciaram o processo na condição de “não alfabetizados” e após três meses de estudos demonstravam capacidade de ler e escrever o próprio nome e pequenas frases; ampliaram o vocabulário e que gostariam de continuar os estudos.

As análises ainda indicam a importância do **acompanhamento didático** pelo docente (Almeida, 2016), com devolutivas, mediações, provocações, diversidade de situações leitoras, momentos de leitura oral para os estudantes e de compartilhamento de experiências. Quanto à **avaliação formativa**, ela aparece em vários relatórios, ilustrada com exemplos de situações didáticas, nas quais o docente criava novas oportunidades de aprendizagem para o estudante, utilizando alfabeto móvel, fichas com nomes, bingo de letras, jogos...para ajuda-los a avançar e “criar motivação para voltar no outro dia”.

A pesquisa, também, revelou quatro conjuntos de materiais que apresentou poucas variações ou diversidade de situações didáticas e os docentes – autores, manifestaram insegurança, cansaço e necessidade de maior conhecimento sobre “alfabetização” e acerca dos “modos de aprender dos adultos” (Arroyo, 2011). Em dois relatórios, as professoras cobram formação conceitual e metodológica, mensais para o desenvolvimento da proposta.

CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

O recorte da pesquisa tematizada neste trabalho pode contribuir para educadores e comunidade na apreciação crítica sobre o que é didaticamente relevante na construção social do conhecimento. É possível se indagar: os sujeitos tiveram o acesso à escolarização

interrompido, mas, eles têm o direito à Educação, como reparar essa assimetria sociohistórica? Como uma perspectiva crítica e dialética da Didática pode alcançar as demandas dos sujeitos socialmente invisíveis, que estão com sua **condição cidadã** ameaçada.

Portanto, as reflexões oriundas de estudos como este podem gerar novas problematizações com aportes contemporâneos que tensionem o papel da Universidade, dos Movimentos Sociais e do Sistema Público de Ensino na atuação, preferencialmente conjunta, para redimensionar uma realidade educacional excludente que precisa ser corrigida.

Faz-se necessário salientar, também, que os resultados teórico/práticos alcançados nesta etapa da presente pesquisa consistem em contribuir para dar visibilidade ao debate sobre o Direito à Educação da popular e crítica, da classe trabalhadora, respeitando suas histórias de vida, marcadas por encontros múltiplos aos apagamentos culturais que os ameaçam.

A Didática Crítica (Gadotti, 1987) pode contribuir, nesse sentido, para a defesa da educação de qualidade, compreendendo que pessoas alfabetizadas ajudam no desenvolvimento da sua própria história e de sua comunidade, conseqüentemente da região a que pertencem.

A Didática Crítica (Wachovicz, 1991) em interlocução com as propostas dos Movimentos Sociais para educação, especialmente, com o MST, pode gerar abordagens outras, acerca do direito à Educação, considerando as interseccionalidades: gênero, raça, classe, sexualidades... em novos possíveis diálogos contemporâneos. Desse modo, a Campanha de Alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos é muito potente, transversal e possibilitará muitos estudos futuros para qualificar a formação de uma nova geração de educadores com compromisso com a transformação social, na construção de uma sociedade mais justa, potente e criativa.

REFERÊNCIAS



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

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, Leôncio; GIOVANETTI; Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino.(Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** 4 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1987.

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

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação:** um estudo introdutório. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora – Autores Associados, 1987.

GOHN, M^a G. **Movimentos sociais e Educação.** São Paulo: Cortez, 2012.

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

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

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

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



XXII ENCONTRO

VIGOTSKI, Lev S. **7 aulas de Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes. Trad. Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

WACHOVICZ, Lilian Anna. **O Método Dialético na Didática**. Campinas, Papirus, 1991.

Como é Sim, Eu Posso: método cubano que alfabetizou milhões Disponível em:

<https://www.prensalatina.com.br/2022/12/27/como-e-sim-eu-posso-o-metodo-cubano-que-alfabetizou-milhoes/> Acesso em: 15 jan. 2024.

[1] IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo – 2022.

[2] Grupo de Pesquisa INTERFACE <https://sites.google.com/view/grupo-de-pesquisa-interface>

[3] Edição 2023 do Projeto “Sim, Eu Posso!”, na Bahia <https://www.brasildefato.com.br/2023/06/24/sim-eu-posso-mst-governo-do-estado-e-uneb-iniciam-alfabetizacao-de-4-500-pessoas-na-bahia>



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

PRÁTICAS AVALIATIVAS NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA EM PEDAGOGIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM CLASSES DA EJA

Ana Cristina Castro do Lago
alago@uneb.br

Cristiana Ferreira Lyrio Ximenes
crislyrio@uol.com.br

RESUMO

Este texto apresenta o resultado de um projeto denominado ‘Ateliê de Produção de Materiais Didáticos para o trabalho interdisciplinar a partir do ensino de História na EJA’. O referido projeto foi desenvolvido no Núcleo de Iniciação à Docência (NID), componente extensionista do curso de Pedagogia do Departamento de Educação I (DEDC I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), situada na cidade de Salvador, Bahia, tendo como objetivo, descrever a prática avaliativa da formação inicial de estudantes do curso noturno de licenciatura em pedagogia a partir de um processo contínuo que enfatizam a aprendizagem ativa e o papel do graduando como construtor de seu próprio conhecimento, ao planejar, atuar e refletir sobre sua própria prática. A atividade resultante da proposta do Componente Curricular do NID, incentivou os estudantes a investigar e elaborar e apresentar materiais didáticos para serem utilizados em salas de aula na Educação de Jovens e Adultos, focando no ensino de História. Quanto ao referencial teórico, investigou-se conceitos que embasam a docência e sua formação, no destaque de que ensinar não consiste em simplesmente transmitir conhecimentos de forma passiva; refletiu-se sobre a própria prática, identificando pontos fortes e áreas para melhoria, ajustando as abordagens pedagógicas conforme necessário; analisou-se a metodologia da própria prática que exige o uso de variados procedimentos de registro, permitindo observar o ambiente escolar sob múltiplas perspectivas; e por fim, acerca das práticas avaliativas, buscou-se averiguar todo o processo avaliativo direcionado para o aprendizado, superando e melhorando a qualidade dos novos dispositivos que o indivíduo demonstra no contexto acadêmico.

Palavras-chave: Avaliação, Educação de Jovens e Adultos, Ensino de História.

INTRODUÇÃO

O artigo denominado ‘práticas avaliativas na iniciação à docência em Pedagogia para o ensino de história em classes da EJA’ se inscreve na proposta do eixo saberes da Didática e processos de currículo e de avaliação na escola democrática, pois neste trabalho, partimos da compreensão de que a escola e a universidade devem estar numa relação orgânica para consolidar práticas democráticas e horizontais, de maneira que estas afetem as aprendizagens



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

dos docentes em formação. Nesta perspectiva, as práticas de avaliação neste contexto tem um papel crucial na revisão e na reestruturação dos processos de currículo e avaliação nas duas instituições, seja na escola, seja na universidade.

Destarte, o tônus deste texto é apresentar a prática avaliativa desenvolvida em um processo contínuo que enfatizam a aprendizagem ativa e o papel do aluno como construtor de seu próprio conhecimento, ao planejar, atuar e refletir sobre sua própria prática, no desenvolvimento de um projeto denominado ‘Ateliê de Produção de Materiais Didáticos para o trabalho interdisciplinar a partir do ensino de História na EJA’, onde os estudantes universitários investiram conhecimento em contextos práticos, alargando uma compreensão mais profunda e duradoura acerca da sua docência.

O referido projeto foi desenvolvido no Núcleo de Iniciação à Docência (NID), componente extensionista do curso de Pedagogia do Departamento de Educação I (DEDC I) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), situada na cidade de Salvador, Bahia. Considerando que os processos de currículo e avaliação no contexto das reformas educacionais recentes estão evoluindo para serem mais flexíveis, inclusivos e alinhados com as necessidades do século XXI, é que o NID se situa dentro da reformulação curricular dos último nove (09) anos na UNEB, enfatizando a funcionalidade e organicidade do tripé universitário na formação de professores, a saber, o ensino, a pesquisa e a extensão.

Trata-se de dar o mesmo status a esta tríade. Esta discussão resultou na criação de marcos legais para promover atividades extensionistas nas instituições de ensino superior, visando superar a dicotomia entre ensino e pesquisa. Destacam-se o Plano Nacional da Educação 2014-2024, regulamentado pela Lei n.º 13.005/2014, e as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, estabelecidas pela Resolução n.º 07 de 18 de Dezembro de 2018. Esta última determina que as atividades de extensão devem compor pelo menos 10% da carga horária total dos cursos de graduação, integrando-as à matriz curricular. Essa medida, conhecida como curricularização da extensão, desafiou os cursos de graduação em todo o país a adaptarem suas estruturas para atender a esses novos requisitos normativos.

Os Núcleos de Iniciação à Docência (NID) foram concebidos no curso de Pedagogia do DEDC I da UNEB como uma iniciativa para integrar espaços de pesquisa, extensão, desenvolvimento de práticas pedagógicas, protagonismo e autonomia dentro da formação dos futuros pedagogos. Através das atividades realizadas nos NID's, como investigação, análise crítica e intervenção em diferentes contextos educacionais. O objetivo é aproximar os estudantes da realidade das escolas e outros ambientes profissionais. Este processo visa



capacitar os estudantes para formular e implementar intervenções significativas no campo educacional.

Essa iniciativa emergiu durante o processo de atualização curricular do curso, com o objetivo de estabelecer um ambiente formativo dentro da sua base curricular. Os NID's foram concebidos não apenas para atender às diretrizes federais de integrar a extensão ao currículo de Pedagogia do DEDC I, mas também para oferecer um contexto prático enriquecedor na formação dos estudantes de licenciatura em Pedagogia. Assim, na reformulação curricular, buscou-se integrar teoria e prática de maneira coesa ao longo da formação, fundamentada na análise crítica de conhecimentos científicos e didáticos, além de experiências que enriqueçam um entendimento reflexivo da prática pedagógica. Este enfoque promove a interligação essencial entre ensino, pesquisa e extensão, conforme estipulado na Resolução CNE/CP nº 02/2015.

Os NID's são, portanto, componentes de caráter prático, cujo propósito é incentivar a aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos licenciandos nos variados componentes curriculares. Esse incentivo é direcionado ao desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, com foco na elaboração de projetos e na prática inicial da docência. Essas atividades estão diretamente ligadas ao campo de atuação profissional do pedagogo, especialmente, mas não exclusivamente, no contexto escolar.

Além das escolas, os NID também atuam em outras instituições e espaços, como laboratórios, bibliotecas, brinquedotecas, creches, organizações não governamentais, movimentos sociais, espaços com restrição e privação de liberdade, hospitais, museus e empresas, assim como em contextos informacionais e comunicacionais de modo geral. Essa diversidade de espaços permite que os estudantes tenham contato com diferentes práticas e realidades, qualificando sua formação e contribuindo com a comunidade. (FIGUEIREDO, MARTINS e LAGO, 2023, n./p.)

Até a metade do curso, os licenciandos deverão ter participado de três NID's de 45 horas por semestre, os quais podem ocorrer no mesmo núcleo temático ou em núcleos com temas e contextos diferentes. Para alcançar os objetivos do NID, os licenciandos são organizados em núcleos temáticos sugeridos pelos professores do curso que formalizam uma proposta, com base em seus respectivos interesses; vale dizer que normalmente os professores proponentes vinculam seus temas a seus grupos de pesquisa e/ou atividades extensionistas. Cada núcleo é composto por aproximadamente 6 a 10 estudantes.

O texto em questão traz o contexto de um NID realizado no primeiro semestre do ano de 2023, denominado 'Ateliê de Produção de Materiais Didáticos para o trabalho interdisciplinar a partir do ensino de História na EJA' delineada por nós, autoras deste texto e



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

professoras proponentes daquele núcleo. Construímos a proposta do núcleo articulando à agenda do Grupo de Pesquisa Interface: Investigação Interdisciplinar sobre a Formação do Educador.

Pretendemos analisar e ponderar sobre as práticas avaliativas desenvolvida no interior de um dos Núcleos de Iniciação à Docência (NID) que se propôs a produzir aulas e materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos para as áreas de conhecimento a partir do ensino de História e situar como toda esta produção se constituiu avaliação em processo. Tal proposta impulsionou o planejamento, a construção e a aplicação de jogos de tabuleiro de caráter educativo interdisciplinar com as classes de EJA MULTI, EJA IV, e, EJA V, ministrado por estudantes universitários do curso de Pedagogia, orientado por suas professoras.

A atividade resultante da proposta do Componente Curricular do NID, incentivou os estudantes a investigar e desenvolver materiais didáticos para serem utilizados em salas de aula na Educação de Jovens e Adultos, focando no ensino de História. Como parte culminante desse componente, os estudantes realizaram uma prática supervisionada em ambientes da educação básica, aplicando jogos de tabuleiro educativos e interdisciplinares com as turmas de EJA.

Essa abordagem se justifica para a educação básica, pela da necessidade de integrar currículos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), reforçando a disponibilidade de materiais de apoio e recursos didáticos que sustentem tanto as práticas pedagógicas quanto a gestão em sala de aula como soluções inovadoras e críticas que enriqueçam a aprendizagem dos estudantes, por meio da criação de materiais didáticos que auxiliem na organização da sala de aula, visando a promoção de um trabalho interdisciplinar na EJA, utilizando uma área específica de ensino como eixo central. Nesse contexto, a escolha da história como disciplina central é justificada pelo desejo de ampliar as aprendizagens por meio de sua conexão com a língua portuguesa. Essa abordagem visa maximizar o potencial do trabalho interdisciplinar, desenvolvendo materiais didáticos que promovam a integração de diferentes áreas no contexto da EJA.

A segunda perspectiva refere-se à formação de professores, pois os estudantes do curso de pedagogia aprendem a docência por meio de experiências práticas no ambiente escolar. A formação de professores deve levar em conta toda essa vivência prática, promovendo uma avaliação contínua do processo de aprendizagem e desenvolvimento das competências necessárias para ser um educador. É fundamental que essas experiências práticas sejam integradas ao currículo de formação, garantindo que os futuros professores estejam bem preparados para enfrentar os desafios da sala de aula e oferecer uma educação de qualidade.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

O ato de ensinar é um exercício que envolve a aprendizagem, saberes e fazeres. Esse movimento permite que o professor e a professora de múltiplos olhem para o seu fazer pedagógico e organizem maneiras, caminhos e métodos para ensinar. Logo, ensinar também compreende a elaboração de produtos educacionais que o apoie no processo de ensino e aprendizagem. Na perspectiva freireana, quem ensina também aprende, sobretudo, por ser uma ação que requer estudo, observação e planejamento dos objetos do conhecimento e dos meios de comunicação (transmissão, mediação, debate) que serão usados em sala. (ANDRADE e LAGO, 2023, p. 68)

As autoras abordam a complexidade e a dinâmica do ato de ensinar, destacando que ele envolve tanto a aprendizagem quanto a aplicação de conhecimentos e habilidades de saberes e fazeres. A proposta desenvolvida permitiu que os licenciandos refletissem sobre suas práticas pedagógicas e desenvolvessem estratégias para ensinar de forma eficaz, tendo o acompanhamento constante como tônica de avaliação. Tal como na proposta, o texto enfatiza a importância da criação de produtos educacionais que apoiem o professor no processo de ensino e aprendizagem. Sob a perspectiva de Paulo Freire, a prática de ensinar é também uma oportunidade de aprendizado para o próprio professor, pois exige estudo contínuo, observação cuidadosa e planejamento das estratégias que serão utilizadas em sala de aula, como a mediação de discussões e o debate.

Na sequência, o texto está estruturado de forma a apresentar o referencial teórico, a síntese metodológica, as discussões e resultados, e a síntese conclusiva do trabalho desenvolvido sobre como se dão as práticas avaliativas na iniciação à docência em pedagogia para o ensino de história em classes da EJA.

REFERENCIAL TEÓRICO

No referencial teórico, investigaremos os conceitos que embasam este texto, proporcionando a fundamentação acadêmica e o contexto indispensável para o estudo. Neste sentido, trataremos dos aportes teóricos que sustentam a discussão do tema, considerando os significados que dele emergem

No que se refere a docência e sua formação, tomamos os aportes de FREIRE (1991, 1996) no destaque de que ensinar não consiste em simplesmente transmitir conhecimentos de forma passiva para os licenciandos. Em vez disso, ele argumenta que o verdadeiro papel do professor é criar oportunidades e condições para que os estudantes possam produzir e construir o conhecimento por si mesmos; de Ludke (2001) quando ela aponta que é fundamental refletir regularmente sobre a própria prática, identificando pontos fortes e áreas para melhoria, e ajustando as abordagens pedagógicas conforme necessário; de Cruz (2020), Gonçalves (2019)



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

e Feldkercher (2017) Entendemos que a atuação do professor no cotidiano envolve estimular a curiosidade dos licenciando através de pesquisas e intercâmbio de conhecimentos, o que, simultaneamente, aprimora a formação dos estudantes e a própria formação do educador.

No que diz respeito a discussão sobre EJA, a partir da leitura de autores reconhecidos na área, assumimos que a modalidade de ensino que visa proporcionar às pessoas adultas a chance de retomar seus estudos pode ser significativa ao permitir que mulheres e homens compreendam que, ao aprenderem, estão continuamente se construindo e reconstruindo. Trazemos Freire (1991, 1996) como expoente ao trazer a percepção como seres capazes de adquirir conhecimento, assumindo, assim, seu potencial para o saber e a transformação pessoal e social.

Sobre o ensino de história como potencializador de aprendizagens na EJA, trazemos Rocha (2007) e Zavala (2010), pois tais autoras se complementam no que se refere ao dizer que o que o professor cria é a aula. Em determinadas circunstâncias, ele investe no ensino e em suas estratégias, tratando-os como um recurso adicional dentro da aula. A metodologia da própria prática exige o uso de variados procedimentos de registro, permitindo observar o ambiente escolar sob múltiplas perspectivas. Freire (1996) acrescenta que a aula é resultado da busca, da indagação, da pesquisa, e o resultado é o ensino que traz novidades.

E por fim, acerca das práticas avaliativas, compreendemos em Luckesi, (2002) sobre a necessidade de avaliar, diagnosticando e decidindo, como processos articulados e indissociáveis, estabelecido a partir de determinado critério de qualidade que temos, ou que estabelecemos no 'corpus' da avaliação. Santos (2023) denomina esta estratégia de 'rubrica', ou seja, ao considerar os aspectos a serem avaliados em uma das dimensões -auto, hétero e coavaliação- se estabelece um contexto de formação na busca da constituição do melhor de si, de cada educador e cada educando. Para Almeida (2021) todo o processo avaliativo direcionado para o aprendizado provoca superações e melhorias na qualidade dos novos dispositivos que o indivíduo demonstra no contexto acadêmico.

METODOLOGIA

Doravante iremos apresentar os caminhos percorridos para dar conta de discutir sobre as práticas avaliativas no interior da Iniciação à docência e como elas são basilares para o aprimoramento do processo de ensinar, pois este requer constante dedicação dos professores, seja na educação básica, seja no ensino superior. O ato de ensinar não é apenas uma transmissão unilateral de conhecimento do educador para o educando. Em vez disso, é um processo em que



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

ambas as partes estão ativamente envolvidas e influenciam-se mutuamente. Ensinar envolve troca mútua de informações e experiências. Essa troca constante permite que educador e educando aprendam e se desenvolvam continuamente, em uma interação pode promover um ambiente de aprendizado dinâmico e participativo.

O delineamento das atividades da Iniciação à Docência previstas no NID II, denominadas ‘Ateliê de Produção de Materiais Didáticos para o trabalho interdisciplinar a partir do ensino de História na Educação de Jovens e Adultos’, incluíam uma série de atos avaliativos estruturados pelos objetivos específicos. Primeiramente, houve a conceituação de material didático, onde os participantes definiram e compreenderam o que constitui um material didático eficaz para o ensino. Em seguida, eles sistematizaram as características desses materiais, identificando elementos essenciais que os tornam apropriados e úteis para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Além disso, apresentaram as potencialidades dessa proposta específica para a EJA I, destacando como o uso de materiais didáticos adequados pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto. Outra ação significativa foi a proposição da construção de um material didático focado no trabalho interdisciplinar, tendo a História como base. Nesse processo, incluíram a criação de uma roteirização de uso do material produzido, detalhando como ele poderia ser utilizado efetivamente em sala de aula. Essa roteirização também foi adaptada especificamente para uma sala de aula da EJA, considerando as particularidades e necessidades dos alunos adultos.

Por fim, os participantes aplicaram os jogos desenvolvidos com a turma do EJA em uma escola municipal de ensino. Essa aplicação prática permitiu avaliar a eficácia dos materiais e estratégias criadas, além de proporcionar um feedback real e imediato sobre o impacto dos jogos no aprendizado dos alunos. Ao interagir com os educandos, os licenciandos puderam desenvolver novas habilidades, ajustar suas abordagens pedagógicas, refletir sobre suas práticas e expandir seu próprio conhecimento. Essa transformação contínua das atividades em dimensão avaliativa, ao longo do semestre, contribuiu para o crescimento pessoal e profissional dos educandos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, discutiremos as implicações das aprendizagens dos indivíduos envolvidos na proposta do NID, especialmente do NID II. Quem estamos avaliando? Quem aprende ao longo deste processo? Trata-se de um processo em cascata, onde tanto o professor universitário



quanto o professor da educação básica aprendem a partir de suas respectivas posições, assim como os estudantes, sejam eles licenciandos ou alunos da EJA.

Para os professores e os licenciandos, vale a máxima de que a formação docente não é algo definitivo, assim como o professor não é alguém que já possui todo o conhecimento e está sempre preparado para suas atividades.

A formação docente não pode ser comparada à um produto acabado bem como o professor não é alguém que já aprendeu tudo e está sempre apto a desenvolver suas atividades. Um professor em início de carreira percorre o caminho de aluno para professor, e isso envolve emoções, as dúvidas, tensões e também frustrações. (PEREIRA, WARKEN, FELDKERCHER, 2020, n./p.)

Se um professor no início de sua carreira atravessa a transição de estudante para educador, enfrentando emoções, dúvidas, tensões e até frustrações ao longo desse percurso; mais ainda na própria formação, o estudante que se tornará professor também vive o tensionamento do processo de se tornar docente. Isso significa que o aprendizado é um processo ativo e participativo, onde o estudante é incentivado a questionar, explorar, e descobrir, ao invés de apenas receber informações prontas. Ao entender esse conceito, o licenciando reconhece que o objetivo e papel do professor é facilitar e mediar o processo de aprendizagem, promovendo um ambiente em que os educandos possam desenvolver suas próprias habilidades e compreensão de maneira autônoma e crítica. Esta compreensão pode se dá na própria formação, e reverberar na prática docente destes futuros profissionais.

A reflexão sobre a própria prática é a 'pedra de toque' para o processo formativo que o próprio docente empreende ao longo de sua carreira, com saberes característicos que são desenvolvidos nesse processo de reflexão e que, no dizer de Menga Ludke, atualmente é "considerado imprescindível para o trabalho e para a formação do bom professor" (Ludke 2001, p. 80)

O texto enfatiza a importância da reflexão sobre a própria prática docente como um elemento central (a "pedra de toque") no desenvolvimento profissional contínuo de um professor. É na formação de professores que o futuro docente inicia o processo de reflexão que lhe permite avaliar e melhorar suas práticas pedagógicas, adquirindo e aprimorando conhecimentos específicos nesse processo. Ao se preparar para a docência o professor em formação adquire conhecimento sobre o contexto em que está inserido, sobre os estudantes com quem interage, sobre as diversas formas culturais de entender o conhecimento e, principalmente, sobre si mesmo.

Ao aprender a docência e 'na docência', o professor informa sobre o contexto no qual vive, sobre os sujeitos da relação ensino aprendizagem, sobre a etnologia do conhecimento e, acima de tudo, sobre si próprio. Sabe-se que a formação inicial de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO (Lago, 2021, p. 91)

professores tem a tarefa de oferecer subsídios e dispositivos para o futuro professor

A formação inicial de professores é responsável por fornecer as bases teóricas e práticas, bem como as ferramentas e estratégias necessárias para o desenvolvimento do futuro educador.

Para cada atividades desenvolvida no semestre, a saber, a conceituação de material didático; a sistematização dos materiais mais apropriados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); a proposição da construção de um material didático focado no trabalho interdisciplinar, tendo a História como base; a roteirização de uso do material produzido; a aplicação dos jogos desenvolvidos com a turma do EJA em uma escola municipal de ensino, uma ato avaliativo. Este foi procedido de fichas avaliativas que funcionaram como um barema para a avaliação de cada estudante, considerando critérios e conceitos em prática hetero e auto avaliativa. Ao final do semestre foi realizada uma autoavaliação global, onde cada estudante foi convidado a registrar uma avaliação sobre o seu desempenho nas atividades do semestre:

[...] me esforcei muito, colaborei 100% juntamente com a minha equipe, nos reunimos tarde da noite para decidir as coisas, nos encontraremos para produzir tudo, pesquisamos, fizemos tudo o que tinha que fazer, fomos caprichosos, conseguimos desenvolver nossa atividade com os alunos e eles participaram, tivemos o compromisso de ir nos dois dias e com tudo pronto, fomos organizadas, mesmo cansadas da rotina e cheia de coisa para fazer das outras matérias, tivemos muito compromisso e honramos isso, por isso não só eu, mas acredito que toda a minha equipe foi nota 10!! (ANS, estudante do NID II, 2023, s/n)

A citação acima expressa uma forte dedicação, esforço e colaboração por parte de uma equipe. Aqui estão alguns pontos a considerar: a dedicação e esforço individual; o trabalho em equipe; a organização e o planejamento em conjunto; a pesquisa para a execução dos jogos; o capricho e a qualidade no compromisso e na responsabilidade da atuação na escola com os sujeitos da EJA; a superação de desafios e o reconhecimento do esforço coletivo

Vale dizer que há uma espiral de aprendizagens que, neste caso, é capitaneado pelas docentes universitárias, que envolve os estudantes da licenciatura em pedagogia. No dizer de Almeida “o trabalho docente universitário pode considerar o planejamento situações didáticas e práticas avaliativas coerentes com tempos formativos propostos no plano de curso e com as necessidades dos estudantes (2021, p. 97). Mas, não para por aí, pois esta espiral de aprendizagem alcança a escola, aos professores e aos estudantes da EJA. Esta compreensão está presente na fala da estudante abaixo citada:

Eu e meu grupo ... nos esforçamos ao máximo para levar uma boa experiência aos alunos, tentamos nos adequar com a realidade deles e com suas aprendizagens em sala. De maneira individual, avalio que fui bem em todos os processos, desde a preparação e elaboração dos jogos até o momento da prática, merecendo assim, essa nota pelo meu desempenho. (CSS, estudante do NID II, 2023, s/n)



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

Trata-se de viver, de forma intensa, a experiência formativa...

[...] acredito ter participado de todos os momentos importantes para a construção dos meus saberes durante o semestre como, a ida a escola para conhecer e entrevistar os professores, a produção dos jogos digitais, a apresentação dos jogos para os professores, a confecção dos jogos físicos e a apresentação para os alunos do TAP MULTI onde aproveitei muito a experiência. (GSBMS, estudante do NID II, 2023, s/n)

As citações destacam o esforço conjunto do grupo em uma experiência educativa significativa, ajustando-se às necessidades e realidades deles frente ao desafio de atuar na EJA. Ainda detalha as diversas atividades vivenciadas, destacando a variedade de experiências e a importância de cada uma para o aprendizado coletivo e individual. A participação em várias atividades, como conhecer e entrevistar professores, produzir jogos digitais e físicos, e apresentar esses jogos, reflete um aprendizado holístico e diversificado.

A experiência no NID II foi tonificado pela compreensão de que no contexto universitário, quando os estudantes são colocados no centro do processo, as oportunidades de interações em trilhas de aprendizagem distintas e integradas pode gerar estratégias mais eficazes e inovadoras de aprender (Almeida, 2021, p. 97), ou seja, as oportunidades de interação em diferentes e integradas trilhas de aprendizagem podem gerar estratégias de aprendizado mais eficazes e inovadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, avaliamos que a discussão acerca das práticas avaliativas na iniciação à docência em pedagogia para o ensino de história em classes da EJA. Sabemos que a formação inicial de professores tem a responsabilidade de fornecer dispositivos e ferramentas essenciais para os futuros docentes, destacando diversos aspectos importantes da formação profissional.

Em toda experiência do NID II observamos um forte comprometimento com o trabalho em equipe, uma autoavaliação positiva do desempenho individual, e uma participação ativa em diversas atividades importantes para o aprendizado. Essa combinação de esforço coletivo e reflexão individual sugere um desenvolvimento abrangente de habilidades e conhecimentos ao longo do semestre.

Em síntese, a formação docente é um processo complexo que abrange a compreensão do contexto, dos estudantes, das diferentes formas de conhecimento e do autoconhecimento do professor. A formação inicial visa preparar futuros educadores para enfrentar esses desafios de forma eficaz e reflexiva.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

É na formação de professores que aprendemos uma série de aspectos fundamentais para a prática docente. Primeiramente, aprendemos sobre o contexto no qual vivemos, compreendendo as especificidades culturais, sociais e econômicas que influenciam o processo educativo. Em seguida, aprendemos sobre os sujeitos da relação ensino-aprendizagem, entendendo suas necessidades, potencialidades e desafios. Além disso, a formação nos permite aprofundar nosso próprio conhecimento, ampliando e atualizando nossas competências pedagógicas. Aprendemos também sobre nós mesmos, desenvolvendo autoconhecimento e refletindo sobre nossas atitudes e comportamentos. Finalmente, aprendemos sobre como se avalia, adquirindo ferramentas e métodos para realizar avaliações justas e eficazes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. S. C. **Planejamento e avaliação da aprendizagem no ensino superior: aproximações reflexivas sobre as práticas.** Antônio Gouveia (org.) Planejamento Pedagógico: diálogos, percursos e experiências. Salvador: 2B Editora, 2020
- ANDRADE, J.A.; LAGO, A.C.C. Produtos educacionais e metaformação no ProfHistória: ao produzir ensino, que aprende o/a professor/a de História? REIS, A.I.R.P.C., MAGALHÃES, M.S., ANDRADE, M.L. (organizadores). **Saberes docentes e ensino de História** / – Curitiba: CRV: 2023. 320 p. (Coleção Diálogos da História Ensinada, v. 1).
- CRUZ, G.B. **Didática e docência na visão dos professores iniciantes.** Revista Cocar, Belém, n.8, p. 45-66, jan./abr. 2020.
- FELDKERCHER, N. **Iniciação à docência na educação básica: algumas reflexões.** Revista Querubim, Niterói, n. 33, p. 97-103, out. 2017.
- FIGUEIREDO, C.S.; MARTINS, E.S.; LAGO, A.C.C. “Curricularización De La Vinculación Con El Medio En El Grado De Licenciatura: La Experiencia de los Núcleos de Iniciación a la Docencia en Pedagogía” In: **XIII Seminario Internacional de la Red Estrado “Dos décadas de estudios sobre el trabajo docente. Existir, resistir y construir nuevos horizontes”**, 2023, La Plata, Argentina.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996
- GONCALVES, C.É.L.C.; OLIVEIRA, C.S.; MAQUINÉ, G.O.; MENDONÇA, A.P. **(Alguns) desafios para os Produtos Educacionais nos Mestrados Profissionais nas áreas de Ensino e Educação.** Educitec, Manaus, v. 5, n. 10, p. 74-87, mar. 2019. Edição especial. Disponível



em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/500>. Acesso

em: maio 2021

LAGO, A. C. C. **Ensino, pesquisa e articulação com o estágio supervisionado: os desafios do planejamento emancipatório.** Antônio Gouveia (org.) Planejamento Pedagógico: diálogos, percursos e experiências. Salvador: 2B Editora, 2020

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação de aprendizagem escolar.** SP: Cortez, 2002

LUDKE, Menga. **O professor, seu saber e sua pesquisa.** Educ. Soc. [on-line], v. 22, n. 74, p. 77-96, 2001. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100006>. Acesso em: maio 2021.

PEREIRA, A.P.; WARKEN, F.; FELDKERCHER, N. Reflexões sobre a iniciação à docência e as práticas pedagógicas de professores iniciantes. In: **III SENPE “Seminário Nacional de Pesquisa em Educação”**. UFFS, 2020, Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

SANTOS, E. **Avaliação e os Portfólios Digitais.** TDIC's no processo de Ensino Aprendizagem, trilha 04. Salvador, UNEAD/UNEB, 2023 <https://doi.org/10.1590/0102-4698227098>

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A economia do trabalho docente no ensino fundamental: O que acontece na aula, entre o ensinar e o aprender?. **GT Educação Fundamental. 30ª REUNIÃO DA ANPED, 13., 2007.** Caxambú-MG. Anais [...]. Caxambu-MG, 2007.

ZAVALA, A. **Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la historia.** Revista História Hoje, São Paulo: ANPUH-Brasil, v. 5, n. 8, 2015. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/185>. Acesso em: maio 2021.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

APRENDIZAGEM HISTÓRICA NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS: NARRATIVAS DOS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Rafael Santana Barbosa (SEC-BA)
raffa90@gmail.com

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi perceber a aprendizagem histórica tendo as práticas avaliativas como ponto de partida, saber o que se passa entre as práticas de ensino e as narrativas dos estudantes sobre as práticas avaliativas. Ao entrar em contato com as narrativas dos estudantes, enquanto professor-historiador, a intenção é urdir as maneiras de ver e dizer as aprendizagens históricas relatadas pelos estudantes, situando-as no contexto das práticas avaliativas no ensino médio. A constituição de uma memória de si é também uma forma de ver e dizer o mundo. Ao dizer sobre as memórias das práticas avaliativas no Ensino de História, os estudantes reverberam de que forma há a operacionalização dos conceitos e a constituição do pensamento histórico. As narrativas autobiográficas dos estudantes do Ensino Médio possibilitaram para além de construir as trajetórias individuais, descortinar um quadro referencial sobre Práticas Avaliativas Formativas para o Ensino de História.

Palavras-chave: Avaliação, Ensino de História, Narrativas, Nível Médio.

INTRODUÇÃO

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

Esta comunicação apresenta alguns resultados oriundos da dissertação intitulada “VALE PONTO, PROFESSOR?” Curadoria de Práticas Avaliativas para Aprendizagem de História no nível médio, apresentada no programa de Mestrado Profissional em Ensino de



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

História (PROEHISTÓRIA), da Universidade do Estado da Bahia, Campus Salvador. Esta pesquisa foi realizada com estudantes do ensino médio, oriundos da rede estadual de ensino da Bahia, com idades entre 15 e 18 anos, no Território de Identidade da Chapada Diamantina na Bahia

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

A partir dos relatos dos alunos (as), foi possível discutir aspectos da Aprendizagem Histórica situados no momento das práticas avaliativas. Assim, ao discutir sobre a Avaliação da Aprendizagem e o Ensino de História, no contexto do Ensino Médio, encontramos pistas de como é possível favorecer aos estudantes uma participação ativa no processo avaliativo da aprendizagem em História, considerando os conceitos inerentes à Aprendizagem Histórica no contexto da Avaliação

MEMÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS NAS AVALIAÇÕES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Destacamos a seguir, a partir das falas dos estudantes sobre as experiências no ensino médio nas aulas de história e de como veem as práticas avaliativas em seu cotidiano, aproximações entre os textos teóricos e as vozes dos estudantes entrevistados em duas dimensões, a aprendizagem histórica e as experiências avaliativas.

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

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



vivido e o resgate colocado pela entrevista, outras vezes, emoções, desconfortos e contradições emergiram.

A APRENDIZAGEM HISTÓRICA E AS EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS

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

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

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

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

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

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



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

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

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

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

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

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

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



fatos ocorridos no Ocidente Europeu, para se “contar” a história, privilegia ainda os acontecimentos históricos como ponto de partida para o ensino de história.

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

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

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

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

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

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

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

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

– Por que você acha que fez sentido esse conteúdo pra você?

Porque (risos), deu um branco agora.

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

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

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

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



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

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

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

Portanto, a aprendizagem em história, tem entre suas finalidades colocar diante os sujeitos a reflexão do eu no contexto sócio-histórico envolvido. Nesse ponto, é importante salientar a importância da valorização do repertório dos educandos, tendo em vista que a escola, na relação dialética educador-educando promova um crescimento entre seus sujeitos e superem a relação opressor-oprimido (FREIRE, 1997).

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

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

O uso da História Local é importante como uma forma de abordagem para o desenvolvimento dos alunos para construção do raciocínio histórico de forma global. O professor ao construir o currículo a ser trabalhado, deve preconizar metodologias que favoreçam a construção do conhecimento de maneira aberta e flexível. Os temas utilizados no Ensino de História podem buscar integrar-se à realidade socioeconômica dos alunos, deste modo os temas e, por conseguinte, as atividades avaliativas precisam encontrar interferências no processo de aprendizagem para que possam fazer sentido àqueles que estão enquanto alunos.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

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

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

Vale lembrar que a escolha da entrevista narrativa propicia que o sujeito, durante sua narrativa, vislumbre o contexto no qual está inserido a partir dos recortes por ele apresentado, proporcionando no ato de lembrar e contar novas percepções e (des) construções (ALMEIDA, 2006). Ao entrevistar alunos e alunas do ensino médio a respeito das aulas de história e de como eles e elas narram suas experiências em contextos avaliativos, com os indícios encontrados nas narrativas, foi possível questionar: O que as experiências de avaliações fazem com você? Conte como você se sente e o que você pensa sobre?

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

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

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

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

Essa perspectiva apontada pelos colaboradores da pesquisa nos indica uma percepção dos contextos avaliativos como função classificatória, como um momento definidor do que se aprendeu (LUCKESI, 2011), entendimento evidenciado por L.: “você tem que prestar atenção,



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

se você aprendeu mesmo, se você não aprendeu, você vai mal na avaliação. Você aprendeu aquilo tudo na unidade e você aprendeu assim, joga na avaliação, se você tirar 1,5... quer dizer que foi aquilo que você aprendeu”.

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

Nessa perspectiva, as narrativas forneceram pistas que suscitaram outra indagação que esteve presente em todas as entrevistas, tendo em vista o ensino de história no ensino médio: Em que momento as atividades/avaliações fazem sentido, ou seja, que você percebe que aprendeu sobre história?

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

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

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

A razão mais evidente para se ler uma biografia é saber sobre uma pessoa, mas também sobre a época, sobre a sociedade em que ela viveu. Mas, de forma não tão evidente, a biografia tem sido considerada uma fonte de conhecimento do ser humano: não há nada melhor para se saber como é o ser humano do que se dar conta de sua grande variedade, em espaços e tempos diferentes (BORGES, 2008, p.215).

A ação de refletir sobre histórias de vida no ensino de história no ensino médio pode possibilitar aos estudantes construírem percursos de aprendizagem em que as noções de tempo, sujeitos e sociedades ganhem significados. O ensino de história com biografia favorece o desenvolvimento de formas de leitura do mundo transformadoras de concepções e noções preconcebidas, sobre personagens e contextos históricos (GALVÃO, 2019). Destacamos que, a própria pesquisa com entrevista narrativa permite que os entrevistados, tenham em sua (auto)



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

biografia, um olhar sobre si, em diferentes tempos e espaços em que se articulam lembranças e as possibilidades de gerar enredos (SOUZA, 2007), mobilizando assim aspectos da aprendizagem em história.

Quanto a apropriação de conceitos como democracia e a luta pelos direitos das mulheres, percebemos que elementos como o uso de filmes e a relação com a história local, conforme discutidos nas seções anteriores, consistem em possibilidades de uso para o ensino de história, onde o adolescente-jovem de hoje se sinta mais “próximo” dos temas abordados pelos professores e professoras de história no ensino médio.

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

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

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

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

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

No contexto da aprendizagem em história, é importante relacionar presente-passado, constituindo assim um ensino que parte da realidade do aluno a fim de problematizar os sujeitos



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

históricos e suas ações no tempo. Desse modo, as práticas avaliativas a fim de que contemplem essa perspectiva de ensino-aprendizagem, devem estar inseridas no planejamento curricular, possibilitando situações avaliativas em que os alunos e alunas adquiram uma autonomia e emancipação de si.

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

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

Percebe-se, portanto, que o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, envolve e é importante, proporcionar ao estudante protagonismo, em uma perspectiva de ensino em que a relação educadora-educando aconteça de forma democrática e horizontal (FREIRE, 1997). Ao pensar a respeito do que se aprendeu nas aulas de história, o colaborador indica ao seu modo, o que aprendeu com as aulas, uma maneira de se estudar, a prática escrita. Do mesmo modo, percebemos no outro trecho, a preocupação em dizer o que pensa, em colocar-se inserida na atividade, expondo sua opinião.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

REFERÊNCIAS

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

ALBERTI, Verena. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas.** Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no



Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

(UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.

ANDRADE, Juliana Alves. (2018). “**Temos nosso próprio tempo**”: os desafios de ensinar história aos adolescentes-jovens contemporâneos. *HISTÓRIA UNICAP*, 5(9), 91–105. Disponível em < <https://www1.unicap.br/ojs/index.php/historia/article/view/1213>> Acesso em: 15 mar. 2021.

AZEVEDO, Crislane Barbosa de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Historiografia, processo ensino-aprendizagem e ensino de história**. *Revista Metáfora Educacional*, v. 1, p. 70-89, 2010. Disponível em < http://www.valdeci.bio.br/pdf/azevedo_stamatto_historiografia_processo_ensino.pdf> Acesso em 10 abr. 2021.

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

BORGES, Vavy Pacheco. **Fontes biográficas: grandezas e misérias da biografia**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Fontes históricas*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2008.

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

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

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

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

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

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



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

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

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

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

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

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

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

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

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