

AVALIAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA EM LUGAR DE FRONTEIRA

EVALUATION OF HISTORY TEACHING IN FRONTIER PLACE

EVALUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN UN LUGAR DE FRONTERA

André Francisco Berenger de Araujo¹

Resumo: O artigo pretende analisar a prática da avaliação no ensino de História a partir da categoria de *lugar de fronteira*, sugerida por Ana Maria Monteiro e Fernando Penna. Pretendemos sugerir como essa categoria se apresenta frutífera para refletir também sobre esse aspecto específico do amplo campo de saberes e práticas do ensino de História. Assim, examinamos o espaço conflitivo que se estabelece entre as avaliações externas/testes padronizados e a prática de ensino de História na educação básica – tensões, negociações e adaptações que se produzem na prática docente a partir dessas demandas. Por outro lado, propostas de avaliação democráticas se apresentam como um espaço permanente de investigação e desenvolvimento de conhecimentos, a partir do encontro de diferentes saberes prévios de alunos e professores. No ensino de História, isso pode implicar numa avaliação que supere as ainda presentes dinâmicas da memorização e da leitura mecânica de textos. Por fim, concluímos reconhecendo a importância do aprofundamento de pesquisas sobre avaliação em História que levem em conta os saberes dos professores de História, na perspectiva sugerida por Maurice Tardif.

Palavras-chave: ensino de história; avaliação; saberes docentes.

Abstract: The article intends to analyze the practice of evaluation in the teaching of History from the category of *frontier place*, suggested by Ana Maria Monteiro and Fernando Penna. We intend to raise how this category is fruitful to reflect on this specific aspect of the broad field of knowledge and practices of History teaching. Thus, we examine the conflictive space that is established between external assessments/standardized tests and the practice of teaching history in basic education – the tensions, negotiations and adaptations that are produced in teaching practice based on these demands. On the other hand, democratic evaluation proposals present themselves as a permanent space for investigation and development of knowledge, based on the meeting of different previous knowledge of students and teachers. In History



teaching, this may imply an assessment that overcomes the still present dynamics of memorization and mechanical reading of texts. Finally, we conclude by recognizing the importance of deepening research on evaluation in History that considers the knowledge of History teachers, in the perspective suggested by Maurice Tardif.

Keywords: Supervised Curricular Internship; source analysis; notebooks; methodology; evaluation.

Resumen: El artículo pretende analizar la práctica de la evaluación en la enseñanza de la Historia desde la categoría de *lugar de frontera*, sugerida por Ana Maria Monteiro y Fernando Penna. Pretendemos plantear cómo esta categoría es fructífera para reflexionar también sobre este aspecto específico del amplio campo de saberes y prácticas de la enseñanza de la Historia. Así, examinamos el espacio conflictivo que se establece entre las evaluaciones externas/pruebas estandarizadas y la práctica de enseñar Historia en la educación básica - las tensiones, negociaciones y adaptaciones que se producen en la práctica docente a partir de estas demandas. Por otro lado, las propuestas de evaluación democrática se presentan como un espacio permanente de investigación y desarrollo de saberes, a partir del encuentro de diferentes saberes previos de estudiantes y docentes. En la enseñanza de la Historia, esto puede implicar una evaluación que supere las dinámicas aún presentes de memorización y lectura mecánica de textos. Finalmente, concluimos reconociendo la importancia de profundizar investigaciones sobre evaluación en Historia que tomen en cuenta los saberes de los profesores de Historia, en la perspectiva sugerida por Maurice Tardif.

Palabras clave: Enseñanza de la historia; evaluación; saberes del docente.

Introdução

Embora a avaliação seja um elemento de forte presença na cultura escolar, um conjunto relativamente pequeno de pesquisas tem se debruçado sobre as questões que envolvem o processo de avaliação da aprendizagem no ensino de História. Nádia G. Gonçalves fez um levantamento sobre artigos publicados em revistas acadêmicas que abordam o campo do ensino de História, entre a década de 1970 e o ano de 2016. Além de apontar as principais revistas que se dedicaram ao campo e indicar o crescimento significativo de artigos na área a partir do final da década de 1990, a autora destaca os principais temas privilegiados nos artigos pesquisados. É digno de nota que, entre os 1.123 artigos analisados, de acordo com a metodologia adotada pela pesquisadora, apenas nove se dediquem ao tema “avaliação”. Embora não tenha sido o foco de Gonçalves destacar essa lacuna, chama a atenção o número pequeno de artigos dedicados ao tema (GONÇALVES, 2019)². No entanto, como veremos neste artigo, um conjunto de trabalhos levanta e propõe questões significativas sobre o campo, investigando práticas e concepções teóricas que relacionam o ensino de História e a prática da avaliação. Tais questões se tornam ainda mais produtivas – esta é a nossa aposta – quando colocam o saber histórico em diálogo, em *lugar de fronteira*, com as pesquisas educacionais.

A avaliação é um elemento fundamental na constituição das disciplinas escolares, segundo afirma André Chervel. Para o historiador francês, uma história das disciplinas escolares não poderia prescindir de uma análise da consolidação dos processos de avaliação como constituintes das mesmas disciplinas (CHERVEL, 1990). No mesmo sentido, Dominique Julia sinaliza a avaliação como um elemento central das dinâmicas da cultura escolar – ou seja, um conjunto de práticas e dinâmicas próprias que produzem sentidos originais e singulares no mundo moderno (JULIA, 2001). A própria consolidação histórica do currículo como seleção dos saberes ensinados na escola passaria pela definição desses saberes como passíveis de exame, quer dizer, como saberes propriamente “examináveis” (GOODSON, 2011).

Estas breves considerações realçam ainda mais a relevância de estudos que enfatizem a prática da avaliação no ensino de História – embora a crítica aos modelos de avaliação baseados na memorização de datas, acontecimentos políticos ou nomes de personagens históricos já seja uma espécie de lugar comum em debates sobre o tema. Cristiani Bereta da Silva analisa o modo como os exames de admissão ao ginásio, que incluía a disciplina História no seu programa, obrigatórios entre 1931 e 1971, contribuíram para a consolidação de uma cultura escolar³ no ensino de História baseada justamente na memorização e na repetição do esquema pergunta-resposta. A autora analisa a relação entre os exames, os programas oficiais, os materiais didáticos e algumas anotações que sobreviveram ao tempo para investigar os modelos adotados nas escolas, que se tornavam, em alguma medida, cursos preparatórios para os exames (SILVA, 2020).



Ao menos desde esse período, críticas aos modelos de memorização no ensino de História vêm sendo elaboradas, ganhando particular relevância a partir dos anos 1980, com as reformulações significativas nos currículos de História que incorporaram a historiografia crítica e questões ligadas à participação política e à formação para a cidadania. Uma série de novos desafios se apresentaram, então, aos professores, já que novas propostas de avaliação se tornaram necessárias para esse conjunto de finalidades do ensino de História. No século XXI, as demandas da diversidade e da diferença acrescentaram outras camadas numa discussão que já se apresentava particularmente difícil: afinal, como avaliar um ensino de História cuja finalidade é a formação de um sujeito crítico? Emery Marques Gusmão (2004), ao analisar memórias de professores de História em uma cidade do estado de São Paulo, identifica tais questões: a identidade profissional desses professores estaria marcada pelo compromisso com a problematização de questões sociais e a busca por soluções, mas estes enfrentariam dificuldades em encontrar “mecanismos seguros para afirmar o sucesso ou o fracasso do trabalho” (GUSMÃO, 2004, p. 117). Tais questões se apresentam, neste contexto, não como um questionamento sobre tais finalidades no ensino de História, mas como um caminho para aprofundar a reflexão sobre esses objetivos.

Pretendemos indicar, neste artigo, algumas questões relativas às implicações de pensar a avaliação no ensino de História da educação básica a partir do *lugar de fronteira* que o ensino de História ocupa enquanto campo de estudo e prática, como propõe Ana Maria Monteiro (MONTEIRO, 2007b). A autora sugere esta categoria para pensar o ensino de História em, pelo menos, duas dimensões. Em primeiro lugar, a própria prática do ensino de História se constituiria um campo de tensão e diálogo entre diferentes interesses, saberes, pressões e limites. Assim, entendê-lo como *lugar de fronteira* teria a potencialidade de sugerir a complexidade dessa prática que acontece sempre em situação, a cada vez singular:

[...] a história escolar é reinventada em cada aula, no contexto de situações de ensino específicas, onde interagem as características do professor (e onde também são expressas as disposições de uma cultura profissional), dos alunos e aquelas da instituição (aí podendo ser considerada tanto a escola como o campo disciplinar) (MONTEIRO, 2007b, p. 85).

Em segundo lugar, Monteiro sugere que, nesse sentido, é necessário colocar diferentes saberes em *lugar de fronteira* para compreender essa prática, mas, também, especificamente para a formação de professores. O diálogo entre os saberes da História e os da Educação seriam, portanto, fundamentais para uma compreensão crítica do ensino de História e para a formação de professores conscientes dos desafios de sua prática. Não bastariam, então, os saberes próprios da disciplina para ensinar História; segundo Monteiro, “é importante se formar professores capazes de mobilizar *saberes para o ensino*, capazes de identificar alternativas face aos desafios apresentados” (MONTEIRO, 2007b, p. 96).





Em outro texto, Ana Maria Monteiro e Fernando Penna mobilizam a categoria de *lugar de fronteira* para investigar as narrativas construídas por professores nas aulas de História. Nesse sentido, os autores mobilizam saberes relativos ao campo da escrita da História, mas, também, saberes do estudo do campo do currículo, para sugerir como o professor “explica ao mesmo tempo em que narra”, numa operação híbrida de permanente negociação entre os professores e os alunos, entre os alunos e o conhecimento histórico, entre o que é estranho e familiar, entre o emocional e o racional (MONTEIRO; PENNA, 2011). A categoria *lugar de fronteira* torna-se, assim, uma chave de leitura importante para um fenômeno complexo e dinâmico como o ensino de História.

Nesse sentido, os autores sugerem pensar o ensino de História como uma prática que mobiliza diferentes saberes – os da História e os da Ciência da Educação, por exemplo – em uma constante negociação entre campos distintos. Assim, se defende que o ensino de História se dá na imbricação desses saberes, inclusive na direção de questionar hierarquias consolidadas entre campos de conhecimento na universidade (GABRIEL, 2015).

Mobilizar, nesta perspectiva, as contribuições do campo educacional para refletir os processos de avaliação no ensino de História se tornaria imprescindível. Não só as transformações nas perspectivas historiográficas, mas também as políticas educacionais e as pesquisas em torno da produção de avaliações democráticas impactam nas decisões avaliativas dos professores de História. Neste sentido, como veremos, as práticas de avaliação dos professores de História são melhor compreendidas a partir do diálogo com as pesquisas do campo da educação, a fim de identificar limites, pressões e potencialidades enfrentados por esses sujeitos.

Assim, seria preciso considerar, em um primeiro momento, as tensões impostas sobre professores, alunos e escolas a partir de sistemas de avaliação padronizados, geralmente implicados em reformas empresariais da educação implementadas nos últimos anos (FREITAS, 2018). Tais reformas condicionariam a prática de professores e precisariam ser levadas em conta para pesquisar os saberes e as práticas dos professores de História quando se veem diante da necessidade de avaliar. Os testes padronizados trazem consigo uma série de categorias, centradas no aprendizado de habilidades e competências, que pressionam na reconfiguração também do ensino de História de modo significativo.⁴ Estes são os temas que vamos explorar nos primeiros tópicos a seguir, identificando o *lugar de fronteira* como um campo de tensões entre diferentes perspectivas de avaliação. Em seguida, assumimos o diálogo com as pesquisas em torno da avaliação democrática para mapear algumas possibilidades teóricas e práticas para a avaliação no ensino de História. Por fim, concluímos sugerindo um conjunto de questões de pesquisa sobre a prática avaliativa no ensino de História, a ser desenvolvido em uma articulação entre pesquisadores ligados às universidades e professores da educação básica.



Reformas empresariais da educação e avaliação

Um conjunto de pesquisas vem investigando os efeitos que as políticas implementadas de avaliação em larga escala, principalmente desde os anos 1990, têm provocado. Luiz Carlos de Freitas sugere que esses sistemas de testes padronizados são um dos cerne das reformas empresariais da educação em desenvolvimento em muitos países centrais e periféricos (FREITAS, 2018). O autor apresenta uma série de argumentos que questionam a proposta de implementação desses testes, em geral associados à adoção de um currículo comum, como fator de qualidade da educação. Ao contrário do que se imagina, Freitas mostra que, na experiência estadunidense, por exemplo, mesmo dentro dos próprios critérios dos testes padronizados, os resultados tendem a se manter estagnados ao longo dos anos (FREITAS, 2018, p. 94-96).

Para que e a quem serviria, portanto, a adoção desses sistemas de avaliação? Segundo o autor, as avaliações e o consequente ranqueamento entre escolas, professores e alunos, têm significado um conceito de *qualidade da educação* “que implica o afastamento do governo da gestão da educação (ainda que não de seu financiamento), como forma de permitir a operação da livre iniciativa educacional dentro das regras do mercado” (FREITAS, 2018, p. 44). Nessa lógica, a operação das empresas na educação incorpora uma série de ações: prestação de assessorias, privatização de serviços de apoio, terceirização de escolas, aquisição de sistemas de ensino e materiais didáticos, adoção da modalidade de “vouchers”, entre outros. O debate sobre as finalidades da educação ficaria secundarizado diante dessas pressões mercadológicas. Muitas dessas formas são encontradas em funcionamento nos níveis municipais, estaduais e federal de ensino atualmente no Brasil.

Um dos efeitos dessas reformas é efetivamente a precarização do trabalho docente. Ainda segundo Freitas, a expansão desses modelos de “gestão” da educação tende a consolidar uma definição tecnicista do trabalho do professor. Se o objetivo da educação passa a ser o resultado satisfatório nesses testes, os professores passam a ser vistos como aplicadores de conteúdos e técnicas previamente definidas:

[...] como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho (FREITAS, 2018, p. 108-109).

A título de exemplo dos valores e possíveis efeitos envolvidos nessas políticas, a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, no concurso público que efetivou mais de 30 professores de História no ano de 2015⁵, apresentou a seus novos servidores o livro de Doug Lemov, publicado pela editora da Fundação Lemann⁶, nomeado *Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. Baseado na experiência de escolas *charters* estadunidenses, o livro apresenta um conjunto de técnicas de controle

de público em que atividades cronometradas seriam capazes de incutir em qualquer aluno o conhecimento determinado de antemão. Se não bastasse o caráter tecnicista da proposta, vale mencionar que o livro apresenta, na sua Introdução, o que o autor considera professores reconhecidos pelo seu sucesso. De forma notável, o autor dá valor positivo ao que, para nós, representaria a precarização e superexploração do trabalho docente. Sobre uma de suas “professoras exemplares”, ele afirma:

[...] ela passou horas sem fim preparando e ensaiando diálogos possíveis e escrevendo anotações individuais sobre cada aluno, e hoje ela inspira o mesmo tipo de dedicação no corpo docente de sua escola. A dedicação exemplar surge naturalmente em Julie. Ela deixa sua casa e seus dois filhos, Amari e Nyla, às 5h25 da manhã para tomar o ônibus com seus alunos e só volta às 8 da noite. Passa algum tempo com a família, abre o *laptop* e fica até tarde da noite respondendo emails (LEMOV, 2011, p. 31).

Mas, afinal de contas, o que esses testes padronizados avaliam? Pesquisadores vêm indicando que esses modelos de avaliação em larga escala avaliam um aspecto muito restrito daquilo que acontece na escola (SORDI; VARANI; MENDES, 2017)⁷. E, ainda, ao restringir os elementos que devem ser avaliados em uma escola, atingem profundamente a dinâmica de trabalho, os currículos e outras práticas escolares. A política de responsabilização vertical dessas práticas, por exemplo, baseadas em bonificações ou punições de acordo com os resultados, implicam num efeito duplo sobre o trabalho docente. Segundo Mara Regina Lemes de Sordi, isso se apresenta em uma forma paradoxal: por um lado, a responsabilização do professor pelos resultados alcançados pela escola e, por outro lado, a desvalorização dos saberes profissionais dessa categoria, desqualificados como equivocados e dependentes de orientação, sendo pressionados a repetir técnicas e conteúdos elaborados previamente (SORDI, 2017, p. 89).

Nesse sentido, os modelos de testes padronizados se restringem a dimensões cognitivas do aprendizado, deixando de fora os aspectos relativos à formação humana ampla. Ainda segundo Freitas,

[...] o direito à formação humana ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o ‘básico’ expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado ‘adequado’ para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências (FREITAS, 2014, p. 1090, grifo do autor).

Assim, busca-se “medir” a qualidade da educação quase exclusivamente por meio do resultado desses testes, não incorporando um conjunto de fatores que revelariam uma escola muito mais complexa. A consideração desses outros fatores levaria em conta uma responsabilização pela qualidade da educação que incorporaria um



conjunto maior de atores sociais (agentes públicos, governos), em vez de depositar o peso dos resultados em alunos e professores. Nesse sentido, não se poderia desvincular a qualidade da educação escolar dos processos sociais experimentados por alunos e professores fora da escola. Essa perspectiva tornaria mais complexos os procedimentos de avaliação escolar, na medida em que os resultados de testes padronizados não poderiam ser tomados como únicos – ou mesmo como principais – indicadores da qualidade educacional. Miguel Arroyo questiona como construir um referente de avaliação pertinente à qualidade social da educação que leve em conta uma maior multiplicidade de fatores:

[...] a qualidade da educação escolar é inseparável da qualidade formadora-deformadora do viver, dos processos sociais de sobreviver fora da escola. Como reconhecer e incorporar essa formação-deformação do sobreviver fora como referente da avaliação da qualidade da educação no tempo de escola? (ARROYO, 2017, p. 27).

Ao não incorporar essas dimensões, as avaliações externas e padronizadas produziram uma série de efeitos. Em primeiro lugar, a avaliação é vista como um fim em si mesma. Isso quer dizer que todas as ações pedagógicas são direcionadas a melhorar os índices, que passam a ser vistos como único objetivo educacional. Haveria, portanto, uma inversão significativa: os objetivos do ensino são definidos sem refletir os objetivos da formação humana (SORDI, 2017). Os objetivos ficam restritos, como vimos apontado por Freitas (FREITAS, 2014), à sua dimensão cognitiva. Outras dimensões ficam definidas como “habilidades socioemocionais”, como um conjunto de comportamentos adaptativos às normas vigentes. A educação é organizada, portanto, a partir de “propósitos performativos”, ou seja, a partir dos resultados dos testes, sem uma orientação sobre o seu sentido. Segundo Sordi, há um esvaziamento do significado do que seja qualidade educacional a partir de um reducionismo curricular, centrado nas “habilidades e competências” dos testes.⁸

Tais modelos de avaliação favoreceriam, também, práticas de vigilância da ação educacional, a partir do controle de conteúdos e práticas docentes. As discussões que envolvem o movimento *Escola Sem Partido* são parte desse universo, na medida em que pretendem controlar as perspectivas políticas e pedagógicas dos professores em sala de aula e podem ter na formulação das avaliações um instrumento poderoso.⁹ Esta vigilância resulta, ainda, em uma responsabilização vertical e unilateral sobre os resultados nas avaliações, a partir de bonificações ou sanções a professores e escolas submetidos aos testes. Nesse sentido, a falta de controle sobre o seu próprio processo de trabalho leva a uma crescente desprofissionalização do trabalho docente, pois são vistos como aplicadores de fórmulas pré-determinadas e têm, constantemente, seus saberes questionados pelos resultados publicizados e sem participação (SORDI, 2017).



Avaliações externas e ensino de História

Esse modelo de avaliação vem sendo implementado a partir de diferentes estratégias e em diferentes níveis de ensino, e tem pressionado a prática de professores de diferentes áreas, inclusive a de História, como buscou evidenciar Marcus Leonardo Bomfim Martins (MARTINS, 2015). O autor investigou os sentidos sobre avaliação em disputa na construção do instrumento de avaliação externa e de larga escala implementado pelo governo estadual do Rio de Janeiro a partir de 2014 – Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) – e, em particular, os efeitos sobre o ensino de História, seus conteúdos e as práticas dos professores de História dessa rede de ensino. Sua pesquisa centrou-se nos primeiros anos de aplicação do sistema de avaliação e abordou os documentos oficiais e de divulgação da Secretaria de Educação, além de realizar entrevistas com professores de História sobre suas reações à implementação desse sistema nas escolas. Em uma das sínteses dos resultados da pesquisa, Martins sinaliza os impactos nas concepções sobre ensino e aprendizagem decorrentes do modelo adotado. Nesse aspecto, ratificam-se as observações acima, sobre o modo pelo qual esses modelos de avaliação de larga escala restringem o papel da escola a transmitir conteúdos pré-determinados e, ainda, tendem a pressionar a adequação do trabalho docente a determinados padrões. Segundo o autor,

[...] a SEEDUC/RJ toma conhecimento como sinônimo de aprendizado do aluno. Quando a Secretaria afirma que os estudantes irão testar seus conhecimentos, ela quer mensurar o que os alunos aprenderam, ou seja, a noção de conhecimento aqui abarca não só o conhecimento escolar que foi objeto da relação ensino-aprendizagem, mas também o que foi aprendido pelos discentes, reforçando assim, perspectivas dicotômicas entre ensino e aprendizagem, reduzindo o primeiro a uma ação de transmissão e o segundo a uma ação de assimilação.

Quando esse tipo de avaliação é anunciado como uma forma de produzir um ensino de qualidade, o conteúdo se associa discursivamente à ação docente em uma perspectiva de que se os alunos não assimilaram bem o conteúdo, é porque este não foi bem ministrado pelos docentes. Portanto, os resultados dos alunos nas avaliações do Saerjinho devem servir para os professores corrigirem sua forma de ensinar (MARTINS, 2015, p. 121).

Nas entrevistas realizadas com professores de História da referida rede de ensino, Martins encontra diferentes reações ao sistema de avaliação. Em geral, os professores veem nessas avaliações, que abrangem a disciplina História, uma interferência na autonomia do trabalho docente, pois poderiam controlar os conteúdos a serem ensinados, “engessando as aulas”. Os professores demonstram, aí, que se sentem constrangidos a organizar suas aulas a partir das demandas da avaliação elaborada por uma instância exterior à escola, e que define, por meio desse instrumento, o currículo a ser trabalhado em sala de aula. Por fim, indicam também que o sistema

de avaliação externo desqualifica o trabalho docente, pois delega a uma instância exterior a dinâmica de avaliação. Sordi observa algo no mesmo sentido: “quanto mais a avaliação se desterritorializa da escola mais se afasta do viés formativo e iluminador de novos caminhos que expressam sua finalidade e mais se comporta como tecnologia de poder” (SORDI, 2017, p. 99).

Assim, alguns professores entrevistados por Martins dizem adotar as avaliações externas como critério de planejamento de suas aulas, porque seria uma “exigência”. Entretanto, alguns dizem resistir a adotar a avaliação como modelo de planejamento das aulas, justificando a importância de temas não presentes nas avaliações, mas fundamentais no processo de formação humana e construção de um conhecimento histórico crítico. De fato, segundo o mapeamento das questões de História das avaliações do ano de 2014, realizado por Martins, o currículo construído nessas avaliações teria como referência um olhar tradicional sobre o conhecimento histórico escolar, centrado nos eventos políticos e enfaticamente eurocêntrico:

O mapeamento das questões de História do Saerjinho a partir dos eixos de discussão estabelecidos apontou para uma hegemonização/validação do sentido de conhecimento histórico escolar a ser ensinado nas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro marcado pelo viés eurocêntrico e linear com foco nos eventos políticos (MARTINS, 2015, p. 133).

Embora alguns professores entrevistados afirmem ignorar o SAERJ na elaboração de suas aulas, adotando outros critérios para seus planejamentos – pautados, por exemplo, em demandas contextuais da escola e do grupo de alunos –, é difícil negar a pressão exercida pelos sistemas de avaliação sobre o trabalho docente. Além do constrangimento baseado na política de bonificação salarial para as escolas e professores que tiverem suas turmas com os resultados definidos, outras formas de pressão são exercidas de acordo com esse instrumento. Martins menciona certo constrangimento social, a partir do alinhamento dos meios de comunicação de massa e o exercício de tais políticas de educação, que tendem a expor e constranger o trabalho docente. Além disso, e sendo mais difícil de se documentar, uma série de assédios morais, baseados em ameaças de transferência e pressões de outros tipos, são também identificáveis. Teríamos aqui, portanto, um *lugar de fronteira* do ensino de História marcado por tensões e conflitos entre essas avaliações externas e os saberes e práticas dos professores de História. Enfim, conclui Martins,

[...] parece ingênuo acreditar que basta o professor querer dizer não às avaliações externas para elas deixarem de produzir efeitos. Há toda uma gama de constrangimentos possíveis, de várias ordens, que de certa forma limitam e condicionam o empoderamento docente, tornando mais restritas quaisquer possibilidades de ação em uma perspectiva contra-hegemônica (MARTINS, 2015, p. 92).

Quais seriam, portanto, as práticas de avaliação que os professores críticos

a esses modelos de avaliação, entrevistados por Martins, elaboram e põem em funcionamento? Quais alternativas esses mesmos professores operam em sala de aula e o que pretendem avaliar com essas práticas? Os professores entrevistados por Martins destacam que a linearidade cronológica avaliada por exames como o SAERJ não é suficiente para a construção do conhecimento histórico escolar crítico que eles propõem. Em vez disso, uma consideração da temporalidade que leve em conta a capacidade de articulação e de interpretação de diferentes fatos e processos históricos é mais importante. Segundo Martins transcreve da entrevista com uma das docentes:

[...] saber contextualizar, saber ter o pensamento de uma época e fazer a transposição para a época atual. Sabendo que nem tudo você pode transpor para o presente, mas que ele seja capaz de analisar os fatos, interpretar como eles aconteceram, saber a participação individual e coletiva da sociedade. Tanto é que nas minhas avaliações não há cobrança de datas, não há cobranças de época, mas sim a interpretação dos fatos (MARTINS, 2015, p. 136).

Tanto nesta entrevista como em outras, Martins observa que um elemento que se destaca nas propostas de avaliação é a questão da *interpretação*. Alguns professores destacam a importância de ter um texto de referência nas avaliações, como forma de garantir que o estudante está sendo avaliado a partir da capacidade de interpretar os fatos narrados, fazer analogias, comparações e produzir um “posicionamento crítico”. No entanto, se a “interpretação” está sendo tomada como “tradução”, no sentido de “interpretação de texto”, Martins questiona sobre a especificidade do ensino de História:

[...] qual seria, portanto, a diferença entre avaliar o conhecimento histórico escolar e uma interpretação de textos na pauta dos conhecimentos de Língua Portuguesa? Fazer interpretação de textos sobre conteúdos de História é suficiente para caracterizar esse conhecimento produzido como histórico ou seria apenas avaliação em Língua Portuguesa com temática histórica? (MARTINS, 2015, p. 137-138).

Na próxima seção, sem pretender responder por completo essas questões, buscaremos aprofundar o diálogo entre alguns debates educacionais sobre a avaliação democrática e o ensino de História, a partir da já sugerida perspectiva de entender essa prática como um *lugar de fronteira*.

Ensino de História e avaliação democrática

As discussões sobre a ampliação dos referenciais da avaliação indicam não só que é possível, mas que também é importante, avaliar o processo educacional a partir de critérios democráticos e de uma definição do que pode ser uma qualidade social da educação. No ensino de História, isso envolve algumas questões que pretendemos



abordar neste tópico, sem pretender esgotá-las. Nesse sentido, é importante notar que, como temos visto, um grupo de reflexões vem criticando modelos tradicionais de avaliação, baseados em memorização e repetição de informações como nomes, datas e acontecimentos políticos, e propondo modos de avaliação que levem em conta a capacidade de pensamento crítico e a produção de conhecimento histórico escolar a partir de um trabalho ativo dos alunos com diversos materiais. Aqui, como veremos, as pesquisas na História, na redefinição de seus objetivos e práticas, pode se encontrar com as pesquisas educacionais em um *lugar de fronteira*, marcado, dessa vez, pelo diálogo e pela troca de perspectivas, tendo por base o “chão da escola”.

Já nos anos 1950, por exemplo, Emilia Viotti da Costa sugeria que os objetivos do ensino de História, no então chamado ensino secundário, deveriam estar relacionados a objetivos educacionais mais abrangentes, ligados a questões como o tipo de indivíduo que se quer formar e em qual sociedade ele vai viver. Nesse sentido, o ensino de História cumpriria uma função singular: dar margem à expressão do aluno, oralmente ou por escrito, produzindo hábitos de expressão e sistematização do pensamento, o que possibilitaria a formação da personalidade baseada na autonomia de pensamento e de crítica – educar a imaginação, formulando “porquês”, faz refletir sobre problemas sociais e enxergar soluções. Diante desses objetivos, exames baseados na memorização seriam pouco produtores, sendo mais rica a criação de oportunidades nas quais os alunos pudessem desenvolver capacidade de expressão própria (COSTA, 1957).

As dificuldades se encontram, entretanto, nos procedimentos de elaboração dessas oportunidades e nos critérios de julgamento dessas expressões. Sinésio Ferraz Bueno, em artigo dos anos 1990, relaciona as questões baseadas na memorização com as teorias behavioristas, nas quais a dinâmica “estímulo-resposta” promoveria um controle do comportamento e do conhecimento, a partir de premiação ou punição. Assim, o aluno “bem-sucedido” seria aquele que se adéqua ao comportamento esperado. Em vez disso, o autor propõe a elaboração de procedimentos avaliativos que despertem a capacidade criativa e crítica do aluno a partir de sentenças que contenham o que ele denomina de “palavras operatórias”. Assim, “analise, classifique, compare, critique, imagine, levante hipótese, justifique, explique, interprete, suponha, reescreva, descreva, localize, comente, substitua, construa, relacione”, entre outras, seriam palavras capazes de despertar a possibilidade de propor uma articulação mais complexa entre leitura e escrita, superando a ênfase imediatista do conhecimento do modelo behaviorista criticado pelo autor. A capacidade de transcender limites de expressão, de desvelar as determinações do real e de apostar na dimensão hipotética do pensamento encontrariam mais possibilidades a começar por esses pressupostos (BUENO, 1996)

Embora não se referindo diretamente à prática da avaliação escolar, Helenice Rocha contribui num sentido convergente a essa discussão em um artigo sobre a leitura e a

escrita nas aulas de História. No artigo, a autora problematiza questões elaboradas que promoveriam, na verdade, uma leitura “mecânica” do texto de referência, na qual o aluno “busca” a resposta a partir de uma operação de encontro da complementaridade entre a estrutura da pergunta e a resposta esperada. No exemplo analisado pela autora, tendo como referência um texto sobre Roma Antiga, na pergunta elaborada “em que período Roma transformou-se em cidade?”, foi observado que o aluno realiza uma operação básica: “o aluno lê (procura) até chegar no trecho: ‘foi durante o domínio dos reis etruscos que Roma transformou-se em cidade’. Na estratégia de (não) leitura utilizada, a resposta será todo o trecho anterior: ‘foi durante o domínio dos reis etruscos...’” (ROCHA, 2010, p. 134). A estratégia mobilizada pelo aluno é a de encontrar complementaridade entre partes da frase, a partir de uma palavra de referência. A partir dessa observação, a autora conclui:

Essa é uma estratégia que se passa no âmbito da percepção de identidade formal entre palavras. Assim, responder a essas perguntas não modifica o aluno em termos de aprendizagem, pois ele não precisa ter compreendido o que está escrito para que responda, trabalhando apenas com o elemento formal que completa o par da informação (ROCHA, 2010, p. 135).

No exemplo citado, a questão não proporciona a construção de nenhum raciocínio histórico relativo à compreensão de um determinado tempo histórico. Em vez disso, produz-se somente a repetição, a partir de uma leitura fragmentada do texto de referência. No entanto, como alternativa, Rocha discute as possibilidades abertas pela produção textual dos alunos – no já mencionado sentido de explorar a capacidade de expressão do aluno a partir do ensino de História. Em outro exemplo também examinado pela autora, a professora pediu aos alunos que escrevessem um texto sobre suas próprias vidas. Na sequência da aula, segundo Rocha,

[...] a estratégia utilizada pela professora, a partir do recebimento das redações, é a de fazer perguntas problematizadoras sobre as fontes de informação sobre suas vidas, visando estabelecer um paralelo. À medida que os alunos vão respondendo e apresentando algumas alternativas, continua a problematizar, em busca de fontes diversas (oral, fotográfica, ...). Ela também procura levá-los a perceber que cada fonte permite conhecer informações diferentes (ROCHA, 2010, 137).

Helenice Rocha observa que, nesse exemplo, a professora utiliza o texto dos próprios alunos como objeto de reflexão e possibilita uma aproximação significativa sobre o trabalho do historiador e a história. Ainda nesse sentido, o circuito entre atividades orais e escritas permitiria a diferentes alunos “apreender o que é fonte histórica, tempo distante ou próximo, o trabalho do historiador e a analogia entre tempos” (ROCHA, 2010, p. 139), a partir de uma perspectiva em que o conhecimento histórico escolar passa por diferentes linguagens:

[...] o professor pode elaborar atividades em que os alunos produzam

materiais como desenhos e textos que funcionem como matéria-prima para esse circuito didático e contribuam com a pluralidade de formas de pensar a história, com ou sem a escrita (ROCHA, 2010, p. 139-140).

Em vez de uma leitura mecânica do texto, a articulação entre o texto e o mundo fora do texto permitiria ultrapassar aquela percepção da identidade formal entre palavras. Complexificando as potencialidades do ensino de História e consciente das condições de letramento encontradas em muitas salas de aula, Rocha propõe ao professor que “seu problema passa a ser menos o da extensão do conteúdo a ensinar e mais o de assumir sua tarefa de professor de linguagem, inclusive a linguagem histórica” (ROCHA, 2010, p. 140).

Neste ponto, o diálogo com as concepções críticas e democráticas da avaliação escolar pode se mostrar frutífero. Maria Teresa Esteban desenvolve, a partir das reflexões de Lev Vygotsky, uma série de considerações que refazem o percurso entre o “erro” e o “acerto”, que podem ser úteis para as questões que temos levantado. A autora investiga práticas avaliativas que teriam a potencialidade de ver no “erro” um indício para o desenvolvimento da prática de ensino e aprendizagem. Em sua prática com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental,

[...] não trabalhávamos com a finalidade de classificar as respostas das crianças. Nosso interesse era identificar a relação dinâmica entre o *saber* e o *não-saber* implícita nos exercícios e obter informações relevantes para o processo ensino/aprendizagem, informações que pudessem dinamizar a ação compartilhada (ESTEBAN, 2001, p. 145, grifo do autor).

Isso significaria transformar a prática de avaliação em uma prática de investigação, e não mais de classificação de alunos e alunas. O conceito de *zona de desenvolvimento proximal* se mostrou importante para a autora, na medida em que destacaria o caráter descontínuo, heterogêneo e intersubjetivo do aprendizado. Ou seja, em vez de compreender o processo de aprendizagem como um desenvolvimento linear de acúmulo de informações, ele é entendido como uma dinâmica complexa e de intervenção de diferentes sujeitos. Assim, a prática de avaliação pode passar a se interessar mais pelo processo que levou o sujeito a chegar a tal resposta, identificando os saberes mobilizados por ele para aquele resultado. Em vez de uma classificação entre “erros” e “acertos”, investiga-se o conjunto de “saberes” e “ainda não-saberes” dos alunos, o que leva o professor interessado e reflexivo a reorientar sua prática na direção do aprofundamento das questões identificadas como sensíveis naquela situação. Segundo a autora,

Utilizando esse conceito [*zona de desenvolvimento proximal*], podemos inferir que toda resposta dada resulta de uma construção coletiva de conhecimentos, portanto ela pode revelar simultaneamente *saberes* e *não-saberes* dos alunos e alunas. [...] Tanto o que se classifica como o *saber* como o *não-saber* são frutos de ensinamentos/aprendizagens diversos que estimulam

processos de desenvolvimento interior. A *zona de desenvolvimento proximal* se revela um instrumento de análise da prática pedagógica no sentido de organizar o ensino e explicar a aprendizagem. Portanto, o *não-saber* não é percebido como um indicativo da não aprendizagem da criança. O *não-saber* é entendido como *ainda-não-saber*, pois revela novos conhecimentos que se fazem não só necessários como também possíveis (ESTEBAN, 2001, p. 147, grifo do autor).

Essas considerações teóricas e metodológicas indicariam, ainda segundo Maria Teresa Esteban, abandonar a concepção sobre avaliação baseada na classificação e na adequação da resposta a um padrão considerado admissível. Em vez disso, propõe-se assumir a avaliação como um processo de investigação que faz parte do processo de construção de conhecimentos. Mais importante do que classificar em “erro” ou “acerto”, é imprescindível, nesse ponto de vista, indagar o percurso realizado pelo aluno até ele apresentar determinada resposta. Nesse sentido, a avaliação se fundamenta no encontro entre saberes e não saberes de alunos e professores e “abre-se a possibilidade de que a prática pedagógica convide os alunos e alunas, assim como os professores e professoras, a trazer para a aula seus conhecimentos e desconhecimentos, em sua multiplicidade e complexidade” (ESTEBAN, 2001, p. 149).

Por fim, uma prática de avaliação baseada nessas perspectivas entende que é fundamental inserir a avaliação no próprio processo de diagnóstico e construção dos conhecimentos escolares, em vez de considerá-la como a verificação de conhecimentos “pré-determinados”, como operam as práticas criticadas pelos autores discutidos anteriormente. Teríamos aqui uma possibilidade de romper com a lógica de classificação e *ranqueamento*, presentes em práticas elaboradas nas avaliações de larga escala, como vimos, mas também presentes no cotidiano escolar consolidado em *habitus* que carregam um “currículo oculto”¹⁰. Para Esteban,

Essas mudanças permitem a criação, na sala de aula, de um ambiente interativo comprometido com a ampliação (e não com a negação) do saber já construído por cada um e por todo o grupo. A *zona de desenvolvimento proximal* indica os pontos em que a aprendizagem necessita de apoio, não a impossibilidade do (sic) sujeito aprender (ESTEBAN, 2001, p. 149, grifo do autor).

As estratégias empreendidas por professores de História a partir dessas discussões conceituais e metodológicas são um campo em aberto. De fato, a já mencionada relativa escassez de investigações que abordem as práticas de avaliação no ensino de História é ainda um obstáculo para o aprofundamento dessas questões aqui propostas. As pesquisas sobre os saberes docentes frequentemente mencionam práticas avaliativas, embora não aprofundem as consequências teóricas e metodológicas dessas práticas, dando ênfase a outros aspectos da prática docente. Em geral, quando entrevistados, os professores podem registrar as dificuldades encontradas em elaborar

seus próprios instrumentos avaliativos. Na pesquisa seminal de Ana Maria Monteiro, sobre saberes e práticas de professores de História, um dos docentes entrevistados afirma:

Sempre buscando nos livros que eu tinha referência, você constrói aula daqui, você constrói aula dali, e... deu certo... Fui buscando sozinho, fui buscando sozinho, fui buscando sozinho... o que você acha que vale, o que não vale, como que é que deve ser, construção de prova, né? *Construir prova, construir avaliação, construir teste, instrumento de avaliação, nunca aprendi a fazer isso, aonde que você aprende?* (MONTEIRO, 2007a, p. 56, grifo do autor).

Por outro lado, em meio a essas dificuldades, aparecem também propostas que parecem propiciar a dinâmica da avaliação como discutida aqui, na medida em que permitem a expressão do aluno e uma intervenção da professora que supõe uma investigação dos saberes postos em sala de aula. Em uma turma cuja temática abordava as especificidades da escravidão antiga e da moderna, uma das professoras entrevistadas por Monteiro propõe a seguinte atividade:

[...] foi solicitado que eles, em duplas, produzissem um diálogo entre dois escravos ou escravas. Um deles seria um escravo da Roma Antiga. O outro um escravo brasileiro. Apesar de viverem em épocas diferentes, os dois, imaginariamente, se encontrariam num filme de ficção. Os alunos seriam os narradores da história. A conversa entre os dois deveria esclarecer algumas questões sobre diferenças e semelhanças entre essa forma de relação de trabalho – o escravismo (MONTEIRO, 2007a, p. 133).

A ênfase da pesquisa de Ana Maria Monteiro estava em caracterizar os procedimentos adotados pela professora como a construção de um saber especificamente escolar. No entanto, a análise da pesquisadora nos indica, também, a oportunidade desse tipo de atividade operar como possibilidade de investigação dos saberes dos alunos, na perspectiva já discutida, tendo em vista que envolve os conhecimentos prévios dos alunos (do senso comum) em contato com o material apresentado pela professora:

A partir dos subsídios apresentados, e que resgatavam saberes ensinados no ano anterior, outros presentes no texto do livro didático e aqueles conhecidos de forma difusa pelos alunos sobre a escravidão no Brasil (saberes do senso comum), os estudantes identificaram características da escravidão na América e, através da comparação, as semelhanças e diferenças (MONTEIRO, 2007a, p. 133).

É nesse sentido, portanto, que a categoria de *lugar de fronteira*, proposta pela própria Ana Maria Monteiro e por Fernando Penna (MONTEIRO, 2007b; MONTEIRO; PENNA, 2011) para investigar a prática e a pesquisa no ensino de História, se torna fértil também quando enfatizamos os procedimentos avaliativos. Tanto a prática avaliativa

de professores de História pode se tornar mais rica com as discussões do campo educacional, quanto a pesquisa sobre a avaliação no ensino de História pode se tornar mais consistente ao levar em conta os saberes da História. Ao articular as práticas do ensino de História com as pesquisas educacionais sobre avaliação democrática, esse campo emerge como um *lugar de fronteira*, quer dizer, onde o encontro entre diferentes campos de pesquisa e ensino se torna frutífero para a compreensão crítica dessa prática.

Considerações finais: saberes e práticas de avaliação no ensino de História

Em síntese, o momento singular da avaliação do aprendizado no ensino de História se coloca no encontro de diferentes práticas, saberes e interesses. Por um lado, como vimos, pode se colocar como um encontro conflitivo entre avaliações de larga escala, que tendem a uniformizar o saber ensinado e professores que buscam desenvolver o pensamento crítico de alunos. Além disso, a avaliação em ensino de História se coloca também em um *lugar de fronteira*, no qual os conteúdos da disciplina História se encontram com as demandas em tomar o ensino de História de forma abrangente, como também ensino de linguagem que, no caso, pode ser entendida como “linguagem histórica”. Por fim, temos o *lugar de fronteira* estabelecido como o encontro entre saberes de alunos e professores, sendo a avaliação um procedimento de investigação e negociação, não para rechaçar “erros” e reconhecer “acertos”, mas para tornar possível a construção de conhecimento histórico no espaço escolar. Todos esses aspectos convergem na dinâmica escolar e, especificamente, no ensino de História, de forma complexa e heterogênea, exercendo pressões e estabelecendo limites às ações de professores e professoras. O aprofundamento dessas questões, tomando como referência os próprios saberes docentes, suas práticas, experiências e reflexões, é imprescindível para a compreensão da prática de ensino de História, compreensão que pode contribuir para a formação de professores de História reflexivos e conscientes de seus próprios saberes.

Por fim, o conjunto de questões sugeridas neste texto ratifica a necessidade de insistir na pesquisa da prática cotidiana dos professores de História no âmbito da avaliação. Nesse sentido, além de propor modelos ou expor experiências exemplares, seria interessante examinar as pressões, tensões, contradições experimentadas e, ao mesmo tempo, os saberes e as práticas que os professores mobilizam em meio ao campo de forças complexo e heterogêneo que caracteriza a cultura escolar contemporânea.

Assim, caberia questionar, seguindo a pista sugerida por Marcus Martins, o modo pelo qual professores e professoras de História lidam com os testes padronizados e as avaliações externas: em que medida realizam adaptações em seus planejamentos? Como reafirmam e justificam suas práticas diante das pressões produzidas pelo *ranqueamento* de escolas? Se as avaliações externas tendem à desprofissionalização



do trabalho docente, como vimos, quais tensões entre os saberes específicos à prática docente e essas avaliações se colocam no que diz respeito à profissionalização e à autonomia do professor de História? Ainda aqui, caberia investigar como os professores de História negociam suas avaliações com outros professores, com a coordenação pedagógica e a direção escolar, em espaços institucionais e coletivos de avaliação, como o Conselho de Classe. Quais critérios devem ser levados em conta, quais são centrais e quais são secundários para o registro formal da avaliação escolar, segundo os professores de História? Ou, ainda, sabendo da pressão por melhoria de índices externos a partir de critérios como a proporção de “aprovados” para a série/nível seguinte, como lidam com a tensão entre a experiência da “reprovação” e da “aprovação automática”, que não garantem, necessariamente, o aprendizado? Como as condições de trabalho impactam nas decisões sobre o tipo de avaliação a ser mobilizada?

Investigar essas questões implica em considerar que os saberes docentes, como sugere Maurice Tardif, são plurais e heterogêneos (TARDIF, 2014). Assim, uma pesquisa no ensino de História sobre a prática de avaliação deveria levar em conta os saberes mobilizados por esses professores na elaboração de seus instrumentos avaliativos. Aqui, enfatizando ainda o *lugar de fronteira* do campo, considerar os saberes plurais e heterogêneos significa evidenciar tanto os saberes apreendidos na universidade (nas faculdades de História, Educação, e outras), quanto também os saberes da experiência, da socialização profissional, do currículo e de outras fontes. Nesse sentido, seria frutífero investigar, para uma compreensão da prática docente como um lugar de produção de saberes situados, como professores de História explicam e justificam suas decisões e práticas sobre a avaliação. É importante notar, como afirma Tardif, que o saber docente se apresenta como saber profissional à medida que os professores são capazes de apresentar uma justificção de suas práticas e decisões, tomadas a partir de situações singulares:

[...] uma das principais estratégias de pesquisa relacionada com essa visão do saber consiste em observar atores e/ou falar com eles, mas fazendo-lhes perguntas sobre suas razões de agir ou de discorrer, ou seja, no fundo, sobre o saberes nos quais eles se baseiam para agir ou discorrer (TARDIF, 2014, p. 198).

Assim, concluímos este artigo salientando a importância de aprofundar as pesquisas sobre avaliação em História a partir da compreensão da prática e dos saberes dos professores da disciplina, ou seja, a partir do modo pelo qual professores de História, de diferentes trajetórias de formação e de experiência profissional, lidam com a avaliação em seus diferentes níveis. Apostamos que, assim, estaríamos contribuindo para a formação de práticas de ensino de História mais críticas e reflexivas, que levam em conta as possibilidades democráticas de uma avaliação escolar que não se limita a classificar e rotular alunos e alunas e não se coloca como fator de desvalorização do

trabalho docente.

Referências

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

ARROYO, Miguel G. O direito à formação humana como referente da avaliação. *In*: SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Deisa do Socorro Cavalcanti Vaz (org.). *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 11-30.

BUENO, Sinésio Ferraz. As ilusões da avaliação: quando o professor de História estimula a preguiça de pensar. *In*: IOKOI, Zilda Márcia Gricoli (org.). *Educação na América Latina*. São Paulo: Edusp, 1996. p. 295-305.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria & Educação*, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 177-229, 1990.

COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino da História no curso secundário. *Revista de História*, São Paulo, v. 14, n. 29, p. 117-120, 1957.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e o controle do processo pedagógico na escola. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GABRIEL, Carmen Teresa. Cultura histórica nas tramas da didatização da cultura escolar (ou para uma outra definição de didática da história). *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. *O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015. p. 77-95.

GONÇALVES, Nádia G. Produção sobre Ensino de História em periódicos acadêmicos brasileiros (1970-2016). *In*: RALEJO, Adriana; MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Cartografias da pesquisa em ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019. p. 113-126.

GUSMÃO, Emery Marques. *Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 2011.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-43, 2001.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. *Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente: um estudo a partir de Florestan Fernandes*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

LEMOV, Doug. *Aula nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*. São Paulo: Fundação Lemann, 2011.

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Escola sem partido: análise de uma rede conservadora na educação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. *Saerjinho: sentidos de avaliação e conhecimento escolar em disputa*. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. Avaliação da aprendizagem no ensino de história: entre 'silêncios de' e 'desafios para' um campo de pesquisa. *CLIO – Revista de Pesquisa Histórica*, Recife, v. 38, n. 1, p. 152-168, 2020.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de história: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007a.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história: lugar de fronteira. In: ARIAS NETO, José Miguel (org.). *História: guerra e paz: XXIII Simpósio Nacional de História*. Londrina: ANPUH, 2007b. p. 71-97.

MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. *Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, 2011.

PENNA, Fernando de Araujo. Escola sem Partido como ameaça à educação democrática: fabricando o ódio aos professores e destruindo o potencial educacional da escola. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*, Florianópolis, n. 37, 2021.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. A escrita como condição para o ensino a aprendizagem de história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 30, n. 60, p. 121-142, 2010.

SILVA, Cristiani Bereta da. *Ensinar história: práticas culturais e políticas nos tempos dos exames de admissão ao ginásio*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2020.

SORDI, Mara Regina Lemes de; VARANI, Adriana; MENDES, Deisa do Socorro Cavalcanti Vaz (org.). *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SORDI, Mara Regina Lemes de. A qualidade social da escola pública em confronto com a lógica dos reformadores empresariais. In: SORDI, Mara Regina Lemes de;

VARANI, Adriana; MENDES, Deisa do Socorro Cavalcanti Vaz (org.). *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 83-100.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e prática profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

Notas

¹Doutor em História Social (UFRJ). Professor de História da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro – SME/RJ.

²A autora mobilizou periódicos acadêmicos nacionais, indicados como relevantes pela avaliação Qualis da CAPES (A1 a B3), nas áreas de Educação, História e Ensino. A seleção dos artigos analisados foi realizada com base no título, nas palavras-chave e no resumo (GONÇALVES, 2019, p. 114-115). Martins, investigando o Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Anais dos Encontros da Associação Nacional de História (ANPUH), do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (Perspectiva EH) e do Encontro Nacional dos Pesquisadores do Ensino de História (ENPEH), encontra o mesmo resultado relativo ao pequeno número de trabalhos dedicados ao tema da avaliação no ensino de História (MARTINS, 2020).

³“Cultura escolar” definida pela autora como “tradições, regularidades e regras não ditas, mas compartilhadas por seus atores no interior das instituições educativas” (SILVA, 2020, p. 24).

⁴Christian Laval examina as políticas educacionais de países desenvolvidos a partir dos anos 1980 e identifica uma série de mudanças e de novas terminologias nesse âmbito. A educação passa a ser vista a partir de uma teoria do “capital humano”, formado por um “estoque de conhecimentos economicamente valorizáveis e incorporados aos indivíduos” (LAVAL, 2019, p. 51). Nesse sentido, termos como *habilidades* e *competências* ganham espaço nos programas e nos discursos educacionais. Segundo Laval, apesar da ambivalência dos termos, eles se conjugam numa política na qual a formação passa a ser direcionada ao atendimento das demandas cada vez mais flexíveis do mercado de trabalho. O conhecimento escolar deixa de ter como ideal a transmissão de um conjunto de saberes e da cultura de uma sociedade, sempre em disputa, é verdade, para se tornar um conjunto de saberes úteis (as competências e habilidades) ao mundo da produção. Assim, segundo o autor, “o problema não é a supressão dos saberes, mas a tendência a vê-los somente como ferramentas ou estoques de conhecimentos operatórios utilizáveis para resolver problemas, tratar informações ou implementar projetos” (LAVAL, 2019, p. 81).

⁵Ver o *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, 23 de junho de 2015, p. 61-62.

⁶A Fundação Lemann é um dos grupos empresariais, mapeados por Roberto Leher, que tem investido em exercer pressões sobre governos municipais, estaduais e federal no campo educacional (LEHER, 2018, p. 35).

⁷Além das críticas aos modelos padronizados, esses autores sugerem algumas práticas que promoveriam uma avaliação centrada em uma *qualidade social* da educação, capaz de partilhar responsabilidades e construir maior autonomia e poder de decisão a escolas e seus profissionais (SORDI; VARANI; MENDES, 2017).

⁸Christian Laval, mais uma vez, pode nos ajudar a entender os riscos de uma “lógica das competências” nas políticas educacionais. O autor alerta que essas políticas, embora aparentemente promovam um esforço de ampliação da escolarização, são feitas “desde que se



concentre nas habilidades e nos saberes úteis, supostamente mais adequados aos jovens das classes populares e que atendem às necessidades das empresas” (LAVAL, 2019, p. 50), ou seja, a partir de uma redução substantiva de conhecimentos considerados “chatos e inúteis”, sem ligação clara a algum “interesse” da esfera produtiva. Definida uma lista de competências criadas para selecionar, recrutar e formar a mão de obra”, essas políticas “acabam desmembrando os saberes e as habilidades em elementos isoláveis analiticamente e, no fim das contas, fatiando o ‘educando’ em registros de competências que, segundo se acredita, são discerníveis na avaliação” (LAVAL, 2019, p. 83). O conceito de “currículo mínimo” ou “cultura comum” tem servido como argumento para essas estratégias. Por fim, Laval chama a atenção para o modo pelo qual “a lógica da competência, priorizando as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável, ao invés de conhecimentos realmente apropriados, mas não necessariamente úteis em termos econômicos, comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem” (LAVAL, 2019, p. 83).

⁹O *Escola sem Partido* constitui-se em um movimento que articula diferentes atores, como fundações, institutos, parlamentares, articulistas e veículos de imprensa, entre outros, que se dedicam a promover um discurso por meio de redes sociais, debates na imprensa, pressão parlamentar e projetos de lei, que acaba por criminalizar a profissão docente ao difundir a ideia de uma suposta “doutrinação ideológica” existente nas escolas (LIMA; HYPOLITO, 2020). Desde 2004, liderado por Miguel Nagib, o movimento se organiza, e desde 2014 tem conseguido aprovar leis em diferentes municípios e estados. Suas ideias tendem a “demonizar” professores e, na prática, pretendem restringir a liberdade de ensino em instituições de todos os níveis, a partir de uma concepção restrita e baseada em dicotomias simplistas de educação escolar, limitada à instrução de conhecimentos supostamente “neutros” e, concretamente, na difusão de valores conservadores e reacionários. Fernando Penna, analista e crítico do movimento, afirma que o movimento “defende que professores não passam de burocratas que devem apenas transmitir um conhecimento que foi pré-determinado e não podem mobilizar valores em sala de aula (PENNA, 2021, p. 154).

¹⁰Para além de metas, objetivos e conteúdos expressos nos textos curriculares, a noção de um *currículo oculto* evidenciaria “o ensino tácito de normas, valores e inclinações aos alunos, ensino que permanece pelo simples fato de os alunos viverem e lidarem com as expectativas institucionais e rotinas das escolas todos os dias durante vários anos” (APPLE, 2006, p. 48).