

## SABERES E SENTIDOS SOBRE PRÁTICAS AVALIATIVAS DE PROFESSORES-REFERÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA

### KNOWLEDGE AND SENSES ABOUT EVALUATION PRACTICES OF REFERENCE TEACHERS IN TEACHING FORMATION IN HISTORY

### SABERES Y SIGNIFICADOS SOBRE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN DE DOCENTES DE REFERENCIA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE HISTORIA



Augusto Ridson de Araújo Miranda<sup>1</sup>

Luis Fernando Cerri<sup>2</sup>


Antonio Germano Magalhães Junior<sup>3</sup>



Resumo: Considerando que avaliar é uma prática orientada e produtora de saberes, este artigo problematiza saberes e sentidos de professores e estudantes gerados em torno das práticas avaliativas de 6 professores-referência na formação docente em História de 3 cursos diferentes de uma universidade pública cearense. A pesquisa foi realizada entre março e dezembro de 2020, durante as primeiras ondas da pandemia de Covid-19, sendo coletados e analisados depoimentos dos licenciandos no questionário de seleção dos sujeitos de pesquisa, planos de disciplina, produções acadêmicas e entrevistas de história oral de vida dos professores-referência. Nessas narrativas, os professores indicam que as práticas avaliativas ao longo de suas vidas docente são tanto norteadas quanto norteadoras de uma multiplicidade de saberes experienciais e da ação didática, oriundos das múltiplas dimensões da cultura-identidade-aprendizagem histórica, e comunicadas de variados modos historicamente situados de sentido (principalmente o modo genético). Os licenciandos reconhecem intersubjetivamente estes saberes e sentidos e os tomam como referenciais para a docência em História, os quais potencialmente reverberarão na Educação Básica. Concluímos que o diálogo entre Epistemologia da Prática Docente, Didática da História e Avaliação favorece compreender o potencial das práticas avaliativas de formadores de professores na constituição das aprendizagens históricas docentes.



Palavras-chave: práticas avaliativas; professores-referência; saberes docentes; geração histórica de sentido; aprendizagem histórica.



**Abstract:** Considering that evaluation is an oriented and knowledge-producing practice, this article problematizes the knowledge and meanings of teachers and students generated around the evaluation practices of 6 reference professors in the teaching formation in History of 3 different courses of a public university in Ceará. The research was carried out between March and December 2020, during the first waves of the COVID-19 pandemic, which were collected and analyzed testimonies from graduates in the subject selection questionnaire, also discipline plans, academic productions, and oral history interviews of the reference professors' lives. In these narratives, the teachers indicate that the evaluative practices throughout their teaching life are both guided by and guiding a multiplicity of experiential knowledge and didactic action, arising from the multiple dimensions of culture-identity-historical learning, and historically situated meanings (mainly the genetic mode) were communicated in various ways. The undergraduates intersubjectively recognize these knowledge and meanings and take them as references for teaching History, which will potentially reverberate in Basic Education. We conclude that the dialogue between Epistemology of Teaching Practice, Didactics of History, and Evaluation contributes for understanding the potential of evaluative practices of teacher educators in the constitution of historical teaching learning.

**Keywords:** evaluation practices; reference teachers; teaching knowledge; historical generation of sense; historical learning.

**Resumen:** Considerando que evaluar es una práctica orientada que produce saberes, este artículo problematiza saberes y significados de profesores y estudiantes generados en torno a las prácticas de evaluación de 6 docentes de referencia en la formación de profesores en Historia de 3 cursos diferentes en una universidad pública de Ceará. La investigación se llevó a cabo entre marzo y diciembre de 2020, durante las primeras olas de la pandemia de COVID-19, y se recopilaron y analizaron testimonios de estudiantes universitarios en el cuestionario de selección de sujetos de la investigación, planes de disciplina, producciones académicas y entrevistas de historia oral de la vida de los docentes de referencia. En estas narrativas, los docentes indican que las prácticas de evaluación a lo largo de su vida docente están orientadas y orientan una multiplicidad de saberes experienciales y acciones didácticas, que surgen de las múltiples dimensiones de cultura-identidad-aprendizaje histórico, y comunicado en varias formas históricamente situadas de sentido (principalmente el modo genético). Los estudiantes reconocen intersubjetivamente estos saberes y sentidos y los toman como referentes para la enseñanza de la Historia, lo que potencialmente repercutirá en la Educación Básica. Concluimos que el diálogo entre Epistemología de la Práctica Docente, Didáctica de la Historia y Evaluación favorece la comprensión del potencial de las prácticas evaluativas de los formadores de docentes en la constitución del aprendizaje histórico de la enseñanza.

**Palabras clave:** prácticas evaluativas; docentes de referencia; saber docente; generación histórica de sentido; aprendizaje histórico.

## Introdução

Este artigo comunica um recorte de uma investigação já concluída de doutoramento (MIRANDA, 2022), cujo objetivo foi o de investigar a dialética entre as gerações de sentido temporal e profissional docente de 6 professores de três dos cursos de História de uma universidade pública cearense (selecionados dois por cada curso), dentre aqueles considerados por seus alunos como referências<sup>4</sup> para suas formações docentes.

Metodologicamente, a pesquisa foi estruturada em quatro etapas: a) pesquisa documental 01 (coleta dos Projetos Pedagógicos e planos de ação docente dos 3 cursos analisados), entre janeiro e março de 2020; b) questionário eletrônico, empregado com estudantes dos 3 cursos entre abril e maio de 2020, para seleção dos sujeitos de pesquisa e coleta quantitativa-qualitativa dos critérios de referência docente (ROCHA, 2014), instrumento com o qual pudemos apreender representações e reconhecimentos intersubjetivos de saberes e práticas destes professores-referência por parte de seus estudantes; c) pesquisa documental 02 (acervo documental dos professores-referência); d) dois roteiros de entrevistas de história oral de vida docente, conduzidos com cada um dos 6 docentes entrevistados, de natureza narrativa-episódica (FLICK, 2003), buscando compreender, nas narrativas autobiográficas de formação, a dialética analisada. Estas duas últimas etapas se deram entre junho e dezembro de 2020.

Centralmente, o método empregado foi o da História Oral de Vida docente (FONSECA, 1997), triangulando os dados das quatro etapas de pesquisa, com vistas a melhor compreender os professores-referência ao longo de suas histórias de vida e formação, considerando dialeticamente que tais referências articulam intersubjetivamente os docentes e os estudantes que os escolheram. Considerando apenas os dados analisados neste artigo, foram empregadas a junção das técnicas de análise textual-discursiva e análise de narrativas, conforme proposta de Bastos e Biar (2015); visando a compreensão dos sentidos e intencionalidades de um texto narrativo como uma mobilização discursiva<sup>5</sup>, ou seja, como performance interativa de uma ação comunicativa intersubjetiva, em dialética com a(s) identidade(s) – identificações, imagens de si, representações - dos sujeitos deste discurso.

Nesta pesquisa foram problematizadas as múltiplas dimensões da formação cultural-identitária (incluindo a docente) e os sentidos dados a elas por esses professores em suas mobilizações narrativo-discursivas de si durante as entrevistas, buscando compreender as relações entre as mobilizações de geração histórica de sentido e dos saberes orientadores das práticas desses docentes, situando a pesquisa, respectivamente, entre as áreas de investigação da Didática da História e da Epistemologia da Prática Docente. Para este artigo, enfocamos a análise acerca dos sentidos atribuídos às práticas avaliativas nas mobilizações discursivas das práticas docentes destes professores e dos estudantes formados por eles, visando compreender

quais saberes e modos de geração histórica de sentido orientam e são orientadas por estas práticas docentes.

A motivação para a escrita deste artigo se deu a partir do substrato empírico das entrevistas e dos depoimentos deixados pelos estudantes a respeito de seus professores na pergunta aberta (e optativa) do questionário. Nas entrevistas, os professores-referência, diante de perguntas sobre o decorrer das disciplinas ministradas, deram ênfase às narrativas de práticas avaliativas e aos saberes delas decorrentes, indicando a relevância desta temática na geração de sentido sobre a própria trajetória docente. Já em alguns depoimentos de estudantes, determinadas práticas e saberes avaliativos de seus docentes-referência são indicados como fundamentais nessa escolha, apontando para os sentidos atribuídos pelos alunos a uma docência significativa. Estes achados de pesquisa acabam por coadunar com o que Martins e Andrade (2021, p. 372) defendem como sugestão para investigações dos “[...] sentidos atribuídos às práticas avaliativas por docentes e discentes”, enfocando, neste caso, os professores-referência e seus estudantes, e como estas práticas influenciam significativamente na formação docente em História.

O artigo está estruturado nos seguintes segmentos: inicialmente, entrecruzaremos estudos da Epistemologia da Prática Docente, Didática da História e Avaliação, em defesa de uma concepção abrangente de saberes da ação histórico-didática<sup>6</sup> para a avaliação das múltiplas dimensões da aprendizagem histórica; após isto, interpretaremos mobilizações narrativo-discursivas dos professores-referência acerca de suas práticas avaliativas, enfocando como essas falas revelam dialeticamente que são orientadas e orientam saberes e geração de sentido histórico; em seguida, mostraremos de que modo essas práticas são reconhecidas como significativas na formação dos futuros professores, considerando o questionário supracitado; nas Considerações Finais, refletiremos acerca da potência formativa das práticas avaliativas de formadores de professores de História.

### **Saberes para a avaliação das aprendizagens históricas**

O conceito de avaliação é polissêmico e historicamente situado nas mais distintas concepções e práticas educativas didático-pedagógicas de projetos e políticas curriculares e, sobretudo, concepções e objetivos de ensino e de aprendizagem (BONNIOL; VIAL, 2001); é entendido e mobilizado como instrumento de controle e emissão de julgamento e valoração de práticas dos sujeitos educacionais, como instrumento de verificação – estanque ou processual formativo - de aprendizagem – ou balizador de políticas educacionais, em processos de responsabilização e governança (AFONSO, 2012). Como argumentam Martins e Andrade (2021), trata-se tanto de um campo interdisciplinar de estudos das condições e práticas (dos sujeitos) educacionais,

como de um objeto de estudo das práticas de ensinar e aprender.

Considerando esta polissemia, entendemos avaliação como uma prática processual formativa visando promover a progressão de aprendizagens, que subsidia decisões e que forma os docentes em tal processo (LUCKESI, 2008). Defendemos, como Martins e Andrade (2021), que a prática avaliativa da aprendizagem histórica considere a experiência intersubjetiva e a produção de saberes e subjetividades nos jogos de poder entre os sujeitos educativos. Partimos de uma abordagem analítica do objeto da avaliação da aprendizagem histórica situado no par dialético de saberes e práticas, ancorada em uma concepção de saberes produzida no diálogo entre a Epistemologia da Prática Docente e a Didática da História: que não seja limitada à dimensão cognitiva da formação histórica, contemplando os saberes da vida intersubjetiva, de modo que possibilite interpretar as práticas avaliativas e os sentidos destas diante de processos decisórios que os docentes tomam quando verificam e intervêm nas múltiplas formas de aprendizagens.

Entendemos Epistemologia da Prática Docente tal qual Pimenta (2010), como uma área investigativa transformadora da Didática, enquanto ciência educacional voltada a investigar e desenvolver as relações entre ensino e aprendizagem: tal área considera que as práticas docentes não apenas são orientadas, mas também produtoras de saberes – incluindo as práticas avaliativas –, produzindo, nas reflexões-em-ação, artefatos epistêmicos de potencial ressignificador das matrizes científicas ensinadas.

A Didática da História é desenvolvida de distintas formas em diferentes países (CARDOSO, 2008) - seja como sinônimo do campo do Ensino de História, seja como área de investigação sobre a aprendizagem histórica escolar ou, ainda, uma subdisciplina histórica, entre a Teoria e o Ensino de História. Partimos da compreensão de Rüsen (2015, 2016), de uma subdisciplina histórica voltada à investigação da formação cultural-identitária da aprendizagem histórica em contextos formais e não formais de educação, bem como partimos das mesmas obras para a delimitação conceitual de geração histórica de sentido e cultura histórica<sup>7</sup>, categorias presentes neste artigo.

Diante da definição de nossos referenciais teóricos e considerando o contexto dos sujeitos investigados, partimos de três pressupostos para problematizar como podem convergir na compreensão de práticas avaliativas da aprendizagem histórica como práticas formativas de futuros professores:

a) um formador de professores de História não ensina nem verifica aprendizagens apenas acerca de elementos da cognição histórica, isto é, os conceitos substantivos e de segunda ordem de História (SCHMIDT, 2009), mas também as aprendizagens didático-pedagógicas, estéticas, afetivas, políticas e morais, pois, antes de tudo, é um formador de humanos adultos em processo contínuo de construção de sua autonomia;

b) o campo de atuação do formador de professores de História dialoga com

a ontoepistemologia do Ensino de História e a geração de saberes deste campo e, portanto, encontra-se no lugar de fronteira entre a História e a Educação (CERRI, 2005; MONTEIRO; PENNA, 2011), problematizando as aprendizagens deste entrelugar;

c) defendemos que tais aprendizagens múltiplas são *históricas* porque são formadas nas múltiplas dimensões experienciais culturais-identitárias historicamente situadas, assumindo que a compreensão dos sujeitos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo são situadas na e com a passagem temporal. Isto só é possível a partir das contribuições da Didática da História (RÜSEN, 2015), considerando a formação histórica para além da História-ciência e da disciplina escolar, como tributária das múltiplas dimensões culturais-identitárias (RÜSEN, 2016). Isto faz com que os saberes decorrentes dessas aprendizagens sejam também *históricos*, podendo ser objeto das investigações da Didática da História: tal dialética entre saberes docentes e aprendizagens históricas solidifica a relação entre Epistemologia da Prática Docente e Didática da História.

Em concordância com a síntese de Caimi (2015, p. 111), pela qual “para se ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João”, é preciso melhor explicitar os saberes situados no supracitado diálogo interdisciplinar como saberes da ação histórico-didática. Caimi (2015) estipula algumas categorias: os saberes a ensinar (os saberes da epistemologia da História e historiográficos); os saberes para ensinar (os saberes pedagógicos e de ensino de História); os saberes do aprender (os saberes sobre o aprendizado estudantil – histórico; histórico escolar; e saberes das ciências da educação, relativos às concepções e mecanismos de aprendizado). Acrescentamos, neste sentido, os saberes da reflexão histórico-didática, considerando as múltiplas dimensões da aprendizagem cultural-identitária historicamente situada: saberes estético-afetivos (comportamentais atitudinais), morais e políticos.

Dessa forma, interpretamos que todos esses saberes se dialetizam com os sentidos historicamente constituídos acerca das práticas docentes (incluindo as avaliativas), tanto como orientadores quanto como orientados por elas, ancorados em estudos da Epistemologia da Prática Docente - especialmente Tardif (2008) e Gauthier *et al.* (1998) - de que determinadas práticas docentes significativas para eles, quando refletidas e a elas atribuídos sentidos (portanto, gerando sentidos historicamente situados), criam jurisprudências experienciais pessoais que norteiam outras práticas racionalmente orientadas que requerem determinados saberes e modos de mobilização desses sentidos.

Esta dialética entre saber, praticar e gerar sentido torna-se ainda mais potente quando produzem estas jurisprudências para nortear futuros professores, constituindo-se em referenciais influentes nas representações culturais de determinada disciplina formal educacional - o que Cuesta Fernandez (2009) denomina código disciplinar. Em outras palavras, os saberes, as práticas e os sentidos dos formadores de professores são centrais na compreensão da própria disciplina, daí nossa escolha por investigar os

professores mais significativos na formação de licenciandos, compreendendo serem estratégicos para elucidar uma trama de relações que envolve as múltiplas dimensões educativas. Neste sentido, os saberes da ação histórico-didática articulam todos os saberes na ação educativa, por meio da práxis reflexiva inerente à ação docente (SCHÖN, 1992), e se tornam referências do agir para os estudantes (ainda mais se forem futuros professores).

Cabe questionar: neste entrelugar entre a Epistemologia da Prática Docente e a Didática da História, qual o lugar dos saberes da avaliação da aprendizagem histórica? Ainda carecendo de investimento investigativo-reflexivo, avanços foram desenvolvidos em torno da busca por sua especificidade (MARTINS, ANDRADE, 2021; SILVA NETA, 2013), buscando compreender o papel de tais saberes avaliativos como mediadores dos processos curriculares, seu papel diagnóstico das mobilizações da aprendizagem histórica em sua dimensão cognitiva e de outras interfaces culturais-históricas e, sobretudo, seu papel formativo, em especial de suas possibilidades como estratégia didática de ensino e aprendizagem por meio de pesquisa e análise de fontes históricas.

Concordamos com Silva Neta (2013) que é estratégico investir na compreensão dos saberes dos formadores de professores de História, pois, diante dos referenciais para a docência constituídos nestas interações entre formadores e estudantes, saberes múltiplos amalgamados norteiam e são norteados por estas práticas avaliativas, e que reverberam na Educação Básica, construindo uma teia de referenciais situadas entre as culturas histórica e escolar: são saberes das ciências da educação, saberes experienciais, saberes históricos e das múltiplas dimensões da aprendizagem histórica que se convergem em saberes da ação histórico-didática que repercutem no código disciplinar da História, tornando-se paulatinamente parte da cultura histórica escolar.

Como a natureza intrínseca de um saber docente (TARDIF, 2008) é amalgamar conscientemente conhecimentos, habilidades, valores e significados em uma mobilização prática e intersubjetivamente reconhecida, faz-se necessário investigar os dois lados dessa intervência formativa intersubjetiva, analisando as mobilizações discursivas dos professores e estudantes de licenciatura, interpretando como dão significados e sentido a estes saberes e a estas práticas avaliativas em suas experiências em comum. Para dar conta desta análise, partimos das tipologias de saberes anteriormente citadas e, especificamente para analisar os sentidos vividos com estes saberes, empregamos uma chave de análise de modos de geração histórica de sentido adaptada dos estudos de Rüsen (2015), ponderando dois aspectos:

a) além dos processos de geração de sentido previstos por Rüsen (2015), agregamos a proposição de Ricoeur (2012) de que a mobilização discursiva desse sentido é igualmente um momento de constituição de sentido produzido pela consciência histórica, considerando as interações e as previsões de novas interações com o interlocutor na elaboração da forma e da função discursiva. Assim, vislumbramos

contribuir com o campo da Didática da História com uma *teoria da comunicação historicamente situada de sentido*, buscando interpretar o sentido historicamente produzido e comunicado em contextos interacionais.

b) compreendemos que as tipologias sugeridas por Rösen (2015), embora estruturantes para a Didática da História no sentido de interpretar formas genéricas de consciência histórica e geração histórica de sentido, precisam ser adaptadas para a análise desta comunicação historicamente situada, visando apreender e interpretar os modos narrativo-discursivos de sentido historicamente comunicados:

Quadro 1- Modos narrativo-discursivos de sentido historicamente comunicado

Modo	Forma-função narrativa
Tradicional	Naturalizar a permanência.
Reacionário/Conservador	Negar a mudança, que é ameaçadora da conservação da tradição.
Exemplar/teleológico	Estabelecer regras do agir e do dever baseadas nas experiências das permanências e mudanças, legitimando as estruturas que permanecem.
Crítico-teleológico	Denunciar as contradições nas estruturas teleologicamente reproduzidas, defendendo a determinação dessas estruturas.
Crítico-dialético	Analisar as contradições constituídas (inclusive as dos determinismos teleológicos estruturalistas) de si e dos outros no tempo.
Genético (empático)	Compreender as relações dialéticas (entre as mudanças e permanências e as intersubjetivas), visando a superar as diferenças entre si e os outros.
Genético-crítico	Compreender as relações dialéticas (entre as mudanças e permanências e as intersubjetivas), visando a ressaltar as diferenças entre si e os outros.
Desconstrucionista	Negar as estruturas e quaisquer formas de permanências, denunciando suas contradições.

Fonte: Próprio autor.

### Práticas avaliativas como saberes docentes: significados e sentidos para os professores-referência na formação docente

Um dos primeiros aspectos a serem ponderados sobre as falas dos sujeitos doravante citadas é que foram situadas no contexto da 1ª onda da pandemia de Covid-19 no Brasil, momento de experiência de crise que, a depender de quem e como a significa, é tomada como normal, crítica ou catastrófica – nos dizeres de Rösen (2015) –, tanto pelos aspectos sanitários como pelos emocionais e profissionais, com a exigência de rápida adaptação para lidar com as interações síncronas e assíncronas do ensino remoto. A respeito das práticas avaliativas e de seus saberes mobilizados, a docente Valéria<sup>8</sup>, do curso de Fortaleza, situa suas práticas em disciplinas em contexto pandêmico:

*Particularmente eu achei que ia ser pior, a minha expectativa acabou sendo*





*superada positivamente; eu achava que esse modelo ia ser mais complicado. [...] Apesar de não dominar grandes recursos, saber muito mais do que explorar - de fato eu exploro muito pouco, porque, como eu disse, eu me limitei ao básico, porque pouco tempo, eu falei: “vou aprender o essencial pra manter as aulas”. Talvez no futuro mesmo sem a pandemia, eu acho que vai ser cada vez mais utilizar, aí sim aprender a usar, enfim, e tirar melhor proveito dessas ferramentas. Mas assim, de um modo geral, eu só tenho duas turmas. [...] Não são muito grandes, a de segunda-feira são 38 alunos e a de sexta-feira são 29, e todos entram, todos estão lá, tenho o grupo TODO frequentando. Oscila de vez em quando, a gente tem um aluno que sai e volta, tem essa questão. Mas, em termos de dificuldade, não passa disso. Geralmente todos estão ali, ficam esse tempo todo. **Claro, a questão da interação é limitada, a maioria deles mantém a câmera fechada, e eu falo pra eles que é muito ruim ficar falando pruma tela de computador, e eu particularmente não gosto. Eu gosto de estar na sala de aula, OLHAR E TENTAR DECIFRAR ali um pouco das expressões, porque pelo próprio/ pela linguagem corporal, a gente sabe se tá fazendo sentido, se não tá. Com as câmeras fechadas eu não consigo NEM PERCEBER AS REAÇÕES DELES e falo: “liguem aí o microfone e me digam se tão compreendendo, se tão me acompanhando, se tem dúvida, se não tem”. Na sala de aula, enfim, eu acho que o contato físico ali faz toda a diferença. Mas de um modo geral, tá dando certo sim. Nós já concluímos a primeira unidade de [História do] Brasil IV, já vamos fazer a primeira avaliação, que vai ser o primeiro desafio, porque é lá no ambiente do Classroom, vamos ver se todo mundo consegue fazer a atividade, inserir. A correção também vai ser ali, e eu particularmente não gosto de ler nada na tela, mas vai ser assim. Eu gosto de ler no papel, eu não gosto de ler nada sem ter um lápis e caneta na mão.** (PROFESSORA VALÉRIA, 26/11/21, grifo nosso).*

Percebe-se, no depoimento de Valéria, como ela lida com o contexto pandêmico e o ensino remoto a partir de seus referenciais pré-existentes de saberes (pedagógicos, históricos, da ação histórico-didática e comportamentais) e, na condição de repertório de experiências, modelos de interpretação e de orientação, os confrontando com a necessidade de novas experiências. A maioria delas é significada como de crise normal e conformativa: mantendo o grosso do cronograma, o tempo de aula, o oralismo centralizador e a lida com as tecnologias de transmissão e interação síncrona e assíncrona, na busca por ‘manter as aulas’, empregando um modo genético de geração histórica de sentido para comunicar historicamente estas experiências.

O trecho em destaque é em torno da compreensão crítica e transformativa das práticas avaliativas processuais formativas durante a experiência de crise, comunicando historicamente o sentido genético-crítico, em oposição temporalizada e dialetizada à diminuição da interação (o que já afligia a docente no ensino presencial) e do contato visual diante das câmeras fechadas, engajando sua preferência pela sala de aula presencial e demonstrando que transformar seus saberes avaliativos, articulados



com os da ação didática, requer maior esforço de assimilação. Contudo, nenhuma dessas narrativas aponta uma crise catastrófica, uma vez que não são mobilizados sentidos críticos desconstrucionistas ou reacionários: as concepções de docência e da História não se transformaram nesses níveis, nem a fizeram negar a nova realidade vivida. Pode-se dizer que as práticas avaliativas narradas por Valéria não transformam completamente os saberes orientadores e, sim, conformam novos saberes aos saberes anteriores, por isto os modos de gerar-comunicar este sentido são os dois modos genéticos, mais apropriados a externar o equilíbrio norteador entre permanências e mudanças.

No caso da professora Isaíde, docente em Quixadá e especializada em Ensino de História, seus saberes avaliativos nas disciplinas Ação Educativa Patrimonial e Didática do Ensino de História são mobilizados como metassaberes, isto é, norteadores da formação de outros professores, na prática avaliativa da própria conduta docente por meio de *feedbacks* fornecidos pelos estudantes, considerando a interpretação intersubjetiva desses saberes por parte dos interlocutores. Estes saberes são constituídos processualmente nas experiências docentes ao longo do tempo. Como se verifica pela resposta dela, que percebe terem mudado suas concepções sobre ensino de História ao longo da trajetória profissional:

*Claro que a experiência vivida também vai modificando o que a gente acredita, então... eu também comentei já contigo, em entrevista anterior, que eu era muito mais rígida na minha forma de ensinar, né, cobrava demais, e assim, falava com muita propriedade das coisas, e... [...] eu constato, que a minha forma de ensinar ela tem se modificado, hoje eu sou capaz de ouvir mais do que antes, sou capaz de considerar mais um ponto de vista do outro, e me perdoar sim: eu me preparo, tento fazer o possível, mas tem momento que não dá, que naquele momento as coisas não aconteceram da forma como o esperado. Eu lembro que quando eu estava como professora substituta, eu fiz uma... como faço normalmente uma avaliação, de final de disciplina, e... por escrito, né, aquela: "que tal, que pena; que bom, que tal, que pena" e depois eu peço pra turma comentar, e eu lembro que em determinada turma, em determinado dia, um aluno ele foi assim... bem cruel na avaliação que ele fez, e dizendo que eu era muito exigente, eram muitos trabalhos, que eu não considerava que eles tinham outras disciplinas, e tal, uma postura muito rígida. Nossa! Eu lembro, assim, que eu não estava preparada para ouvir aquilo dali, e eu passei assim, umas duas ou três noites sem dormir direito, embora tenha tido várias outras falas de ordem positiva, valorativa da... da minha/ do meu trabalho, mas aquela fala ela acabou se sobressaindo, e aí também serviu para poder me repensar, e também dizer: "tá tudo bem, não dá pra agradar todo mundo." Tentei depois me trabalhar, dizer: "Olha, vou continuar fazendo as avaliações, mas também vou estar preparada para o que me vier de forma positiva, pegar o que é possível de ser repensado, mas também não me sentir tão impactada." E foi isso que aconteceu, hoje*

*eu faço um processo de avaliação de forma muito tranquila, né, porque eu tenho consciência do trabalho que eu faço, mas sei também que nem todos estão, é... no mesmo momento, para poder viver a disciplina, e aí qualquer exigência que você faz, você é vista como autoritária. [...] Através do processo avaliativo feito junto com os alunos, né, avaliar como os alunos percebem o meu trabalho ao final de cada disciplina, isso me ajuda a repensar como eu estou ensinando e como eu acredito que deve ser o ensino de História. (PROFESSORA ISAÍDE, 19/08/20)*

Esta resposta de Isaíde ressalta uma importante função das práticas avaliativas: a de balizador de saberes docentes em ação, constituindo reflexões-em-ação (SCHÖN, 1992); estas, por sua vez, geram novos saberes experienciais. O modo genético de expressar estas experiências de crise, tanto conformadoras como transformadoras, diante do *feedback* dos estudantes indica que, na equação entre permanências e mudanças, há uma autocompreensão dialética de si no tempo, a qual equilibra o aprendido e considera os outros – no caso, os estudantes e o reconhecimento intersubjetivo de seus saberes docentes – como parte dinâmica da constituição de sua identidade profissional e seu repertório de práticas educativas, não apenas de ensino explícito, mas de estabelecimento de relações interpessoais com aqueles que ensina.

Essa relação intersubjetiva, mediada pelas práticas avaliativas, também atravessa as falas da professora Cintya, do curso de Limoeiro do Norte. Ao ser questionada sobre suas identificações com a docência, Cintya destaca a importância da autoavaliação como docente, da avaliação processual do desenvolvimento dos estudantes e do *feedback* que ela desenvolve após as verificações de aprendizagem histórica e docente como elementos de engajamento identitário com a docência em História:

*Eu sou preocupada com a aprendizagem deles, é o óbvio. (risos). Você sabe que eu nunca parei para me fazer essa pergunta. Engraçado, né! Porque você tá me perguntando as coisas (risos) que era já para eu também ter me perguntado. E é porque eu repenso tanto a minha prática. [...] eu procuro muito que a minha aula seja uma conversa, com os meninos. Eu procuro muito falar em uma linguagem muito próxima, mas sempre dá para negociar isso aí, sem simplificar. [...] não me vejo em outro lugar, fazendo outra coisa. Todas as minhas cartas estão investidas aqui, as minhas horas, até um pouco do meu lazer, eu acabo adequando, eu acabo pensando: ‘ah, isso é legal para mostrar para os meninos’; ‘é legal para trazer para a sala de aula’; ‘ah, isso aqui não é legal’; ‘hoje minha aula não foi boa’. Então, se a criatura reprova POR IRRESPONSABILIDADE, eu perco a noite de sono (e isso eu tenho que mudar)/ sabe, de ficar analisando mais esse menino: ‘ah, será que esse menino trabalha? Será que eu não deveria ter dado mais uma chance?’. Então, me atravessa, e não consigo me ver fazendo outra coisa não. [...] Adoro ser professora, adoro ser historiadora [...] numa avaliação que eu faço, que quando eles mesmo vão mal, e eu chamo para conversar individualmente (e eu escuto eles), eles mudam. Vou dar um exemplo: eu tenho uma turma de segundo semestre que, como professora, foi a primeira*

*vez; ela fez a prova, foi um desastre, mesmo, é Teoria da História I, e eu chamo individual. E aí/ teve um que se tremia [...] todinho, aí eu segurei nas mãos dele e disse 'meu filho, tenha calma, sou eu, sua professora de toda sexta de manhã que lhe perturba!'. Então, eu vou atribuir a esses momentos em que eu converso com eles, em que eu escuto e procuro entender o que está acontecendo com eles, para além daquele espaço da Universidade. [De fazer] eles pensarem (o que os colegas fazem também). (PROFESSORA CINTYA, 23/07/20)*

Percebe-se, na fala de Cintya, que o foco do sentido discursivamente empregado na narrativa de suas práticas avaliativas não está limitado aos saberes cognitivos da História e da docência em História, mas nas memórias de mobilização dos saberes comportamentais e experienciais advindos das reflexões em ação estimuladas pela entrevista. Assim como na fala de Isaíde, Cintya emprega o modo genético para dar sentido ao próprio engajamento identitário docente, enfatizando a própria atitude empática de compreender as dificuldades de aprendizagem dos estudantes para além da dimensão cognitiva da aprendizagem, estabelecendo uma prática avaliativa processual tanto orientada como orientadora de si e dos estudantes destes saberes não cognitivos. Isto coaduna com as reflexões de Borries (2018, p. 26), para que se considerem as dimensões afetivas, estéticas e morais (dentre outras) que influenciam nos significados e sentidos da aprendizagem histórica – estendemos, pois, às aprendizagens docentes.

O momento final do roteiro de entrevista era destinado a mostrar aos docentes entrevistados parte dos dados do questionário, tanto o *feedback* fornecido na questão fechada, em que os estudantes elencavam os critérios de escolha por seus professores-referência, como o da questão aberta e optativa, com os depoimentos dos estudantes justificando esta escolha. A intenção, além de ética – evidenciando os caminhos que constituíram a seleção desses professores como sujeitos de pesquisa e proporcionando um explícito momento de reconhecimento intersubjetivo dos saberes mobilizados por esses professores em suas práticas –, era a de suscitar e coletar narrativas de reflexões a respeito dessas relações intersubjetivas. Neste sentido, novamente Cintya dá às próprias práticas avaliativas – em especial, as de investigação das condições das aprendizagens discentes - um lugar de destaque ao interpretar a escolha dos estudantes por ela:

*VOCÊ NÃO VIU, MAS OS MEUS OLHOS MAREJARAM. Como eu sei que o dado é importante para você, eu lhe digo. (risos). [...] eu percebo que muda a relação/ que aproxima eles não só de mim, aproxima eles da disciplina. Faz com que eles experienciem a disciplina de uma outra forma, quando eles percebem que a gente se preocupa do porquê eles não estão na disciplina; porque eles não estão aprendendo. Então, isso vem muito de acordo com o que eu falo, especificamente, para uma aluna, que ela reprovou, por exemplo, na disciplina, e era minha primeira disciplina com ela (e ela é uma*



*fofa, sim, mas muito calada, muito na dela) e não falava (a não ser quando eu 'mexia'). E eu conheci outra pessoa, quando eu parei para conversar com ela. Ela não tem nada de calada, ela não tem nada de tímida; quando, pessoalmente, eu e ela conversando, ela se soltou, aí eu entendi que ela não vivia na casa da mãe, que ela vivia em uma tia, que [...] aí eu fui entendendo uma série de coisas que me fazia compreender porque que muitas vezes ela era dispersa. Eu tive uma experiência, e você pode usar no Facebook como uma fonte, que foi com Aline que ela foi minha monitora. Então, a Aline, você viu o depoimento dela, porque Aline, na sala de aula, é inquieta. Ela entrava e saía das minhas aulas; mas com a Aline eu não tive essa conversa, ela para a seleção de monitores, aí foi surpreendente, SABE? [...] Que é essa possibilidade de compreender e entender. E acho muito bom/ eu iniciei muito preocupada se eu sabia dar aula, quando eu vi as notas tão baixas! Porque é uma maneira, EM UMA AVALIAÇÃO NA QUAL O ALUNO VAI MAL, É UMA MANEIRA QUE FALA SOBRE A MINHA AULA, TAMBÉM; pelo menos, EU COMPREENDO ASSIM. Pra eu entendê-los mesmo é muito bacana, é muito lindo... É o que eu pensava, então. (PROFESSORA CINTYA, 23/07/20)*

Observa-se, na fala de Cintya, que é a concretude da lembrança dos momentos-chaves das intervivências das práticas avaliativas suas com seus estudantes que faz com que ela, pelo teor de um dos depoimentos, reconheça a autora do depoimento. É destacável também que a felicidade dos docentes de ver os *feedbacks* e de compreender quais práticas são de fato exitosas, porque os saberes mobilizados são reconhecidos pelos estudantes, indica a possibilidade metodológica e ética aberta por este procedimento, no sentido de abrir uma perspectiva diferente de investigação sobre professores universitários, considerando-os pessoas, com seus afetos, inseguranças e êxitos em suas práticas profissionais-afetivas (entendendo a prática avaliativa no intermédio destas), que se transformam em saberes norteadores de futuras práticas formadoras.

Como a abordagem metodológica foi situada na História Oral de vida docente, outros momentos formativos profissionais foram contemplados, incluindo as experiências desses professores-referência na Educação Básica, e como elas foram constituindo os sujeitos e seus arcabouços de saberes e práticas. Neste sentido, a professora Zilda, docente de disciplinas de História do Ceará no curso de Fortaleza conta de sua inserção na docência em escolas de Educação Básica, e de como essa trajetória, atravessada por práticas avaliativas, é importante na constituição de saberes e práticas (docentes e identitárias) que emprega na formação de futuros professores:

*[...] O Ensino Médio foi uma experiência dolorosa no princípio, mas que depois eu consegui, digamos assim, TRANSFORMAR, como assim? [...] era muito cobrado da gente principalmente nas escolas particulares essa questão da disciplina, de você conseguir o que eles chamavam de ter "domínio de turma" {o tom e a comunicação não-verbal denotam a ironia da professora diante desse habitus escolar}. Então assim: EU ERA INEXPERIENTE, EU NÃO*





*TINHA IDEIA, TINHA AQUELE MONTE DE TEORIA, DA UNIVERSIDADE E TAL, mas você sabe, você sabe muito bem que a gente aplica pouco, do ponto de vista metodológico do que a gente vê na universidade [...] E aí eu pensei no seguinte método [...] eu dizia: “- Olha, gente, a nossa aula é o seguinte: são 50 minutos, então, durante 20 minutos eu exponho o tema da aula; durante 20 minutos vocês fazem as perguntas, a gente tira as dúvidas; e durante 10 minutos eu vou colocar uma questão para vocês responderem. Agora prestem atenção: essa questão não vai estar no texto; vocês só vão responder se vocês prestarem atenção no que eu estou dizendo! E aí vale um ponto: então eu fazia dez trabalhos desses, para conseguir uma nota 10. Todo fim de semana eu tinha as pilhas de trabalho pra corrigir, mas [...] foi como eu consegui. A partir daí as minhas aulas viraram um sucesso. {Zilda fala em um tom que atesta o orgulho por ter encontrado uma solução didática exitosa} Porque, assim, os professores até diziam: “Não, eu acho eu acho que a Zilda ela tem um truque que ela hipnotiza os meninos, os meninos ficam tudo assim!” {o gesto de Zilda representa os rostos dos alunos boquiabertos e olhando fixamente para a frente} Mas é/ tu sabe como é aluno né? Tava todo mundo querendo ganhar um ponto, né? (risos) E aí eles me possibilitaram fazer isso nas chamadas avaliações parciais; e aí, quando chegava na avaliação geral, aí eu fazer a prova mesmo, aquela prova com questões objetivas, e tal, e subjetivas; e aí também eu lancei lá no colégio (que eles também não tinham), as questões subjetivas, além de ter esta uma questão que, eles respondiam toda aula. Cada aula eu levava um monte de trabalho para casa, e aí dava um ponto para cada um, e foi um sucesso tá certo? (PROFESSORA ZILDA, 10/09/20)*

Esta narrativa de experiências transformativas é engajada identitariamente com a docência e demonstra diretamente a constituição de estratégias de imbricação de gestão de sala e de conteúdo. Traz consigo a imbricação das dimensões culturais-identitárias profissional, estética e moral na orientação do agir docente, assim como a imbricação de uma variedade de saberes dialeticamente orientadores e orientados por meio dessas práticas avaliativas de Zilda: saberes experienciais oriundos da superação do desafio do domínio comportamental de sala; saberes didático-pedagógicos avaliativos e curriculares; e saberes da ação histórico-didática, em um misto de práticas mediadas por fontes que ela considera serem o ideal (por isso, discursivamente, são narradas de modo genético, em que a docente busca viabilizar as melhores condições de ensino e verificação para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes) e de práticas exemplaristas de controle do *habitus* escolar, que ela não considera serem ideais (por isso, discursivamente, são narradas em um misto de modos exemplar e crítico-dialético), adotadas porque foram exitosas na relação gestão do conteúdo e de sala.

Ressaltamos com este trecho das narrativas de Zilda, a pertinência de uma análise da mobilização de sentidos históricos para interpretar especialmente episódios formativos complexos, em que os sujeitos dão diferentes sentidos ao vivido (e isto se



materializa na mudança de modo de comunicação do sentido, do crítico-dialético ao genético, e deste ao misto entre crítico-dialético e exemplar), ou quando evidenciam as próprias contradições e buscam se legitimar diante delas (e isto se materializa na mobilização mista, da forma de um modo com a função de outro).

Mesmo ironizando criticamente o termo ‘domínio de sala’, que corporifica o *habitus* dos saberes da tradição pedagógica escolar (de formas e funções históricas tradicionais/conservadoras/exemplares), usando um sentido crítico-dialético de superação da crise, a docente relata que a estratégia didática avaliativa foi bem-sucedida, porque ela teve sucesso no domínio de sala - ou seja, adotando uma estética e moral exemplarista nas práticas avaliativas. Assim, Zilda conduz uma narrativa de práticas avaliativas, tanto engajada para defender uma abordagem compreensiva (genética) dos estudantes como de forma analítica de si (crítica-dialética), mas de função exemplar, reproduzindo saberes avaliativos oriundos do *habitus* criticado. Tal experiência gerou uma jurisprudência pessoal de saberes para articular rigor e fontes históricas nas práticas de ensino e avaliação com engajamento identitário docente, como se percebe no relato a seguir, acerca das práticas avaliativas nas disciplinas de História do Ceará – ela comenta sobre três formas de avaliação; destacamos as duas nas quais ela performa discursivamente maior engajamento identitário:

*[...] eles têm o que eu chamo de roteiro dirigido: roteiro de leitura e escrita, então eles leem o texto e escrevem nesse roteiro; [...] eu peço que eles coloquem coisas como: qual é a perspectiva teórica do autor? Qual é a perspectiva metodológica? Quais são as fontes que o autor usa? Qual é a principal bibliografia utilizada ali? Bem como uma compreensão geral do texto, certo? [...] Aí eles me entregam isso, e aí eu abro o círculo; e aí cada um deles vai falando da sua compreensão do texto, é uma coisa que eles ficam um pouco assim no começo porque eu peço que TODOS falem, tá certo? [...] Então alguns ficam tensos né, no início da aula: “Aí que coisa chata, que a Zilda obriga a gente a falar”. Mas eu acho importante, sabe? [...] eu te garanto que, sei lá, eu acho que 98% fala; a nossa aula passa rápida, tem boas contribuições; então, depois que eles se colocam, aí a minha vez de pontuar: aí eu vou pontuando as questões que eles colocaram, eu vou discutindo questões, do texto, que eles não observaram, tá certo? Então assim, essa é a metodologia que eu uso em sala de aula, e aí evidentemente eu vou devolvendo os textos: eu devolvo, eu corrijo, eu comento, tá? [...] isso também me dá um trabalho danado, todo final de semana eu tenho um monte de coisa para corrigir né, que eu também não posso deixar acumular porque eles precisam ter esse feedback, né? [...] E tem o terceiro momento que é o meu momento preferido, que é o seminário de História do Ceará e Literatura; como é que funciona isso? Eu escolho um livro, um romance que de algum modo se percebe o Ceará; por exemplo: se a gente está estudando o Ceará Colonial, acho que Dona Guidinha do Poço, do Oliveira Paiva, tem uma visão que é fenomenal do que é o Ceará nesse período ainda colonial né, já entrando um pouquinho para início do Império. E aí [...] eles vão*



*observar no romance os aspectos históricos, tá certo? Eles vão tentar ver naquele romance a História do Ceará, a partir de várias questões como: escravidão, coronelismo, clientelismo, autoritarismo; e vários conceitos né, que a gente vê nos textos e que eles observam também no romance né? Olha Dona Guidinha do Poço é um sucesso né, eles adoram! Nesse seminário [...] eu divido o livro né, cada aluno fica com um capítulo do livro, e aí eles vão contando o romance e ao mesmo tempo trazendo a História do Ceará para dentro daquele capítulo que eles estão apresentando. Já aconteceu exercício da gente sair 23:30 [...]! O pessoal da manutenção desesperado, mas assim né, todo mundo satisfeito: nesse dia né, como ele sabe que demora eles se organizam, tá certo? Alguém vai de carro, leva os outros, entendeu? Porque eles sabem que é uma coisa que pode demorar, mas a nossa última atividade né, fora do NEF, e eu posso dizer que é o ápice das disciplinas, esse seminário de literatura. (PROFESSORA ZILDA, 10/09/20)*

Zilda novamente discorre, de modo muito engajado, seus saberes avaliativos amalgamados com saberes da ação histórico-didática, mobilizando uma mistura de rigor e amorosidade em sua narrativa, o que faz com que novamente seu discurso tenha uma forma que alterna entre o modo genético e os modos exemplar e crítico-dialético, mas cuja função é indicar uma preocupação profissional e moral com a progressão de aprendizado dos estudantes, ou seja, genética: primeiramente, uma preocupação em superar uma centralidade na construção da aula, a partir da demanda sistematizada e rigorosa da participação dos estudantes; depois, em pontuar sua avaliação processual com a cobrança de muitas atividades, cujo intuito é justamente o de acompanhar, verificar e indicar correções a serem feitas, num contínuo *feedback*; e, principalmente, na atividade de seminário interdisciplinar entre História e Literatura, na qual Zilda mobiliza seus saberes para nortear uma atividade com a qual ela indica ter muito afeto, êxito e rigor, uma vez que ultrapassa os horários-limites da universidade para serem executados.

Outro que constituiu saberes oriundos das reflexões acerca das próprias práticas avaliativas em experiências docentes anteriores é o professor Edmilson, das disciplinas de Teoria da História do curso de Quixadá:

*E foi aí que a gente criou também, a partir de 2003-2004, a forma de avaliação dos diários de bordo, que é justamente essa ideia de uma construção avaliativa dialógica em termos de portfólio, né? de processual. Hoje, por exemplo, a gente faz avaliação, tenta fazer, em 3 módulos, né, tenta fazer uma prova, faz o diário, a apresentação e seminário. Mas isso já veio da ideia de você dividir a avaliação de uma maneira mais completa, complexa, de não cobrar sempre da mesma forma de todo mundo, né? Isso já tava de alguma maneira nos anos 2000, quando a gente começou essa prática dos diários de campo, dos diários de bordo e tudo mais. (PROFESSOR EDMILSON, 21/07/20)*





É relevante, no trecho supracitado, como Edmilson situa de modo genético a apropriação de saberes pedagógicos avaliativos processuais a partir das práticas avaliativas, situados como saberes experienciais e norteadores da ação didática compreensiva dos outros, os estudantes, e de suas especificidades; em seu discurso, não há diferença se são saberes oriundos da formação contínua que orientaram a prática avaliativa processual ou a prática que deu sentido a estes saberes adquiridos: eles se dialetizam na memória afetiva de quando ensinou em cursos de História nos anos 2000, porque esta experiência com a passagem temporal *faz sentido*, e são balizadores da autopercepção das experiências conformadoras-transformadoras que vivenciou na trajetória docente, quando questionado diretamente sobre isto:

*Passei a ouvir mais meus alunos, minhas alunas né, ainda ouço pouco acho que tenho que melhorar nisso aí e tal; passei também a compreender melhor as atividades de campo, de sala que estabelecia com eles, com elas; entendi melhor o processo avaliativo: diversificar mais o processo avaliativo, compreender melhor o que tá em jogo, como explorar mais as capacidades deles e delas e dividir melhor a avaliação; o que mais? A própria didática né, tentando cada vez mais deixar mais clara essas questões da teoria da história né por aí, por aí mesmo! (PROFESSOR EDMILSON, 28/07/20)*

Como se percebe, há uma centralidade na resposta sobre a percepção da própria mudança nas práticas docentes a partir da pauta de práticas avaliativas, o que aponta para a relevância dessa prática na constituição do repertório de saberes para a docência de Edmilson. Ao mesmo tempo, indica que essa mudança de práticas de ensino é tão orientada pela consciência genética moral-profissional como dialeticamente a forma, em processo histórico mantenedor da coerência interna da identidade docente no tempo: avaliava antes de modo processual e plural, e o *feedback* destas práticas refletidas em ação faz com que necessite diversificar ainda mais para compreender seus estudantes.

Essa formação contínua oriunda dos saberes experienciais/avaliativos/da ação histórico-didática orientada e comunicada pelo modo de geração de sentido genético também permeia a trajetória formativa de Olivenor, professor de disciplinas de História do Ceará de Limoeiro do Norte, em um processo formativo de história de vida docente que gerou o “exercício de prática docente”, presente nos planos de todas as disciplinas deste professor. Olivenor, junto à professora Inês Stamatto, sua supervisora de pós-doutorado, já problematizava este exercício em um artigo datado de 2015, acerca da relação entre História Local e Ensino de História:

Dentro do conjunto de nossas atividades docentes, por via do ensino e da pesquisa, temos, de maneira efetiva, buscado encurtar as distâncias que, não raro, ocorre entre professores e alunos, realidade nada favorável ao processo de formação dos graduandos em todos os níveis, desde a formação acadêmico-profissional, fundamentada na e pela construção do conhecimento, até a disseminação de valores humanos que devem

consubstanciar as práticas dos indivíduos no seu viver cotidiano e profissional. Favorecer e reforçar o binômio ensino-pesquisa como veio alimentador da formação acadêmica dos graduandos em História, valorizando, nas disciplinas curriculares, tanto os exercícios de prática docentes, os chamados EPD, quanto a prática da pesquisa, procurando, ao mesmo tempo, transformar em textos, sobretudo os resultados das atividades de pesquisa, para serem publicados no formato de livros e catálogo de pesquisa. (CHAVES; STAMATTO, 2015, p. 137)

Pode-se observar que o Exercício de Prática Docente (EPD) é indicado como catalizador da relação teórico-prática na formação do profissional de História que articula ensino e pesquisa, portanto, uma premissa que atravessa sua prática docente, por meio da relação entre experiência e prática reflexiva. Tendo acesso a estas fontes documentais, uma das perguntas especialmente separadas para o roteiro de entrevista de Olivenor seria sobre como ocorriam e quais os sentidos gerados acerca destes EPD, mas foram respondidas espontaneamente, sem ser perguntado a respeito, o que dá relevância significativa a esta prática avaliativa no repertório de saberes do docente:

*Dialogando com a professora Suzana Campelo Borges, que é a professora do curso de Pedagogia[...] a gente passou a trabalhar [...] no que nós passamos a chamar de Exercício de Prática Docente-EPD [...] nesse exercício de experiência docente, [...] ele é livre, absolutamente livre pra pensar uma metodologia, pra pensar uma didática, entendeu, pra fundamentar a sua aula do ponto de vista didático, pedagógico [...] A ideia é tirar o gesso, tá? De fazer como ele foi ensinado na educação básica, e tirar o gesso de como os professores no curso ali fazem [...] Então ele imagina uma aula, e partindo sempre do pressuposto de que é uma experiência [...] É a experiência do vivido, então não tem certo nem errado, não tem certo nem errado [...] Agora, dessa experiência do vivido, precisamos tirar lições, né? Então, tipo assim, tu pensou uma metodologia, uma didática, agora tu tens a oportunidade de VOCÊ MESMO avaliar. O que que tu achou, né? Tu repete essa mesma experiência em outra oportunidade, ou tu percebeu que é preciso reorientá-la, reorganizá-la, ou abandoná-la né, entende? Então, eu pauto muito essa atividade de formação nesse sentido. Também não atribuo nota [...] Se tu participa dessa experiência, e lá na frente, quando tu fazer as médias, tu não tem se saído bem nas outras atividades para as quais foram atribuídas notas, então eu olho lá na minha relação de quem fez o exercício da prática docente e vejo o teu nome, então se tu precisa de dois pontos, por exemplo, tu tem os dois pontos! {sorriso} Claro! [...] se o aluno faz isso durante os primeiros semestres, quando ele chegar na disciplina de Estágio Supervisionado, por exemplo, falar em público, ministrar uma aula, já não vai ser tão traumático [...] sem imposição, sem forçar, sem obrigar né, portanto, dando a eles a liberdade [...] destacando que a mesma é sumariamente importante para, não só para a formação docente, mas para a superação, não é, de uma série de dificuldades que possam ter. Timidez, dificuldade de falar em público, enfim, essas travas que a gente tem e que muitas vezes tolhem a nossa performance na sociedade. (PROFESSOR*

OLIVENOR, 24/07/20)

A narrativa de Olivenor é tão especialmente significativa para o enfoque deste artigo quanto a de Zilda, porque imbrica explicitamente os significados e sentidos de como compreende a própria prática avaliativa (com efeito, formativa) e de como performa sua identidade docente, engajada e empática com os estudantes que precisam superar a timidez e experimentar a docência: avaliar, aqui, ganha os significados tanto de formar como de promover autonomia. Por isso há uma correlação entre o sentido genético e o engajamento identitário moral-estético-profissional docente (aqui indubitavelmente inclinado para a autoidentificação como formador de professores de História) na busca pelo estabelecimento de uma prática avaliativa em que os estudantes se sintam confortáveis e convidados a participar como sujeitos ativos da própria aprendizagem docente, elaborando formas de comunicar os conteúdos que aprendem nas disciplinas de História do Ceará por meio de estratégias didáticas. Desse modo, Olivenor dialetiza os saberes pedagógicos avaliativos e da ação histórico-didática, orientados para um sentido genético pela própria prática avaliativa, fazendo as experiências formadoras dos outros terem sentido também para si, na constituição de sua identidade docente.

Como se percebe nas narrativas dos entrevistados, na trajetória de formação de cada professor-referência para a docência de licenciandos no estado do Ceará são constituídos variados significados (de estratégia didática, de instrumento formativo, de autoavaliação) e mobilizados sentidos (prioritariamente genéticos, embora também críticos e exemplares) a respeito das próprias práticas avaliativas e de como estas dialeticamente orientam e são orientadas por saberes pedagógicos e da ação histórico-didática. São práticas que formam e fazem sentido para si e para seus estudantes, constituindo referenciais orientadores da docência em História no Ceará.

### **Práticas avaliativas como saberes que fazem sentido: significados e sentidos para licenciandos em História**

O principal artefato heurístico nos depoimentos dos estudantes dos cursos de História desta universidade cearense é o de, duplamente, mobilizar o reconhecimento intersubjetivo dos saberes mobilizados nas práticas dos professores-referência e representar projeções do real por meio das transformações do vivido em memórias, que imbricam consigo referências da docência constituídas no código disciplinar da História ensinada. Considerar este duplo conteúdo dialético de prática e representação é fundamental na análise dos sentidos e significados às experiências de ser avaliado, pois tornam-se igualmente referenciais para as práticas destes futuros professores.

Acerca da professora Valéria, os estudantes destacam sua coerência teórico-prática:

**Estudante 1:** *Tal professora dispõe de métodos que associam da teoria a prática, assim fazendo-os através de aula oficina e avaliações direcionadas.*

**Estudante 2:** *A professora Valéria [...] traz reflexões sobre obstáculos que podemos vir a enfrentar no âmbito da docência, e nos mostra maneiras de enfrentar esses desafios, sua forma de avaliação é bastante coerente com a sua forma didática de ministrar as aulas.*

Como se percebe, os estudantes consideram boas características para uma prática avaliativa serem, ao mesmo tempo, coerentes em termos de conteúdo abordado, direcionada e acompanhada de práticas comportamentais e de didáticas compreensivas. Assim, representar-reconhecer discursivamente as práticas avaliativas de Valéria é coerente, paralelamente, a fazer isto com as demais práticas docentes da professora.

No que se refere à professora Isaíde, embora não haja menção direta aos significantes “avaliar”, “avaliação” ou similares, destacamos dos depoimentos o mesmo significado dado por ela às consequências das práticas avaliativas: uma transformação para um modo genético de geração de sentido, buscando melhor compreender os estudantes e lhes proporcionar, com atitudes acolhedoras nas práticas de verificação processual da aprendizagem, a aquisição de referenciais empáticos para uma docência:

**Estudante 3:** *A Isaíde Bandeira foi uma das melhores professoras que tive na disciplina de Estágio Supervisionado, sempre explicou de maneira clara, e sempre ressaltava que cometer erros não era um problema, pois eu estava ali para aprender.*

**Estudante 4:** [...]. *E ela sempre foi muito educada em dizer isso daqui ‘está errado’ melhor seguir por esse caminho... nos mostrar possibilidade.*

Esta atitude compreensiva nas práticas avaliativas também acompanha os depoimentos sobre Cintya, conversando diretamente com os sentidos dados pela própria docente acerca de suas práticas avaliativas:

**Estudante 5:** *A professora percebe que todos/as os/as alunos/as têm problemas pessoais que interferem no processo de aprendizagem dentro da sala de aula. A mesma é uma das professoras mais sensíveis que o curso de História já teve, pois, para além de se preocupar em saber se o/a aluno/a está aprendendo, ela se preocupa em saber o porque não está, e tenta ajudar da melhor forma possível.*

O que se observa, entrecruzando os depoimentos referentes a Cintya com o da própria professora – e que a faz “marejar os olhos” –, é que há um reconhecimento tácito da atitude investigativa (engajada moral, afetiva e profissionalmente) de compreender as dificuldades de aprendizagem, considerando os aspectos não- apenas-cognitivos da aprendizagem histórica (BORRIES, 2018) nesta prática avaliativa. Esta forma mais ampla e empática de avaliar é aprendida e significada como saber avaliativo e da ação

histórico-didática, atribuindo um sentido genético para a referência docente.

As identificações dos estudantes com seus professores-referência não se configuram apenas com a adesão comunicativa aos sentidos genéticos. Práticas avaliativas orientadas por saberes atitudinais de rigor, empregando sentidos exemplares e críticos também são relevantes aos estudantes e conversam com os sentidos dados dos professores. O melhor exemplo disto, na análise, está relacionado às práticas de Zilda:

**Estudante 6:** *Me identifiquei muito com a metodologia adotada pela professora. A exigência de entrega de um resumo expandido, onde tínhamos que nos atentar para as fontes e os referenciais teóricos do autor, a princípio era incômodo. Bem como o pedido de individualmente cada aluno comentar o texto na aula. Mas percebi que tais “exigências” tornavam a aula muito mais dinâmica. Os alunos por se apropriarem do texto interviam com frequência, fazendo a aula ser bastante dialogada. O trabalho dos resumos me fez desenvolver noções de teoria da história numa cadeira que, em tese, ouve-se, é mais conteudista. Ceará 1 e 2.*

**Estudante 7:** *Durante minha vivência, tive contato com textos de diversas perspectivas teóricas diferentes, tanto atuais, clássicos ou antigos, e isso me fez ter outra visão da Teoria da História de forma que comecei a exercitar essa prática de tentar identificar qual a perspectiva teórica de qualquer texto lido dali em diante. Apesar de ser uma disciplina com uma grande exigência nas avaliações, e estas, numerosas, não são avaliações cansativas, tratam-se de exercícios de escrita, aprendizagem, identificação de fontes, e pesquisa.*

Como se percebe, para os estudantes, as práticas avaliativas processuais favorecem as estratégias de Zilda para o aprendizado teórico da História e para o fluxo de interações. Ao saber destes depoimentos, Zilda afirma que “*fico muito satisfeita, porque significa que eles realmente entendem, realmente reconhecem o que eu faço*” (PROFESSORA ZILDA, 30/09/20), reforçando para ela que sua prática é exitosa.

No caso dos depoimentos sobre o professor Edmilson, apenas um curto, mas significativo, depoimento indiretamente cita suas práticas avaliativas, destacando a compreensibilidade do docente no contexto pandêmico: “*Nessa quarentena colocou primeiro a saúde dos alunos, pra depois cobrar atividades virtual (sic)*” (ESTUDANTE 8). Observa-se que a prática compreensiva não é a do ato de avaliar em si, mas a de quando e com qual uso o instrumento de verificação processual “atividade” é empregado, tomado como critério decisivo de escolha pelo professor do curso de Quixadá.

Por fim, no caso dos depoimentos acerca das práticas de Olivenor, do curso de Limoeiro do Norte, o EPD, citado pelo próprio docente, é reconhecido intersubjetivamente por um dos depoimentos e tomado como critério de escolha, apontando ser esta prática avaliativa orientadora de referenciais docentes:

**Estudante 9:** *Conheci o professor José Olivenor melhor na disciplina de*

*Ceará 1 e desde o início percebi a sua competência e o seu modo de inspirar os alunos, a maneira como conduziu a disciplina foi muito interessante [...] Ainda em relação ao professor citado, é interessante colocar ou seu método avaliativo que além de uma prova, tem também um EPD (exercício de prática docente) ou seja, o aluno tem que apresentar um conteúdo no formato de uma aula, acho que isso foi muito interessante porque geralmente nos habituamos a fazer seminários e sabemos que seminário e aula são coisas bem diferentes, então esse tipo de avaliação me chamou muita atenção. Enfim, o domínio de conteúdo e a maneira de tratar os alunos é algo que deve ser destacado.*

Chama a atenção para este depoimento as significações dadas pelo estudante à prática avaliativa, que toma destaque diante de outras das quais Olivenor se vale para verificar a aprendizagem dos estudantes, tanto pelo enfoque na comunicabilidade dos saberes, atingindo, portanto, um dos objetivos traçados pelo docente (experenciar a docência se comunicando por meio de estratégias didáticas, superando a timidez) como por ser considerada como método, ou seja, como uma prática intencional, racional e orientada por saberes, e por isto mesmo significativa (inspiradora) e que *faz sentido*.

### Considerações finais

Conforme defendemos ao longo deste artigo, as práticas docentes quando refletidas, significadas e geradoras de sentido como experiências no e com o tempo, historicamente situadas na vida dos professores, não são apenas orientadas por repertórios de saberes, mas produtoras de orientação e comunicadas empregando modos de sentidos que externam os amálgamas culturais-identitários. As práticas avaliativas, importantes práticas docentes que articulam objetivos de ensino e aprendizagem, concepções de currículo e de educação, são importantes ações no tempo dos professores, constituindo-se em experiências formativas de saberes pedagógicos e da ação didática.

No caso dos sujeitos de pesquisa, formadores de professores de História considerados os mais significativos para a constituição de referências para a docência, estas práticas avaliativas repercutem como saberes centrais nos repertórios orientadores destes licenciandos, encadeando uma teia de relações que, pouco a pouco, incidem no código disciplinar da História ensinada. São empregados sentidos prioritariamente genéticos ao comunicarem estes saberes, porque representam uma prática compreensiva e estabelecadora de boa relação intersubjetiva, mas também aparecem como recursos exemplares e críticos de gestão da sala e do conteúdo.

Sejam significadas como instrumentos de verificação processual e formativo – como recursos didático –, sejam roteiros de estudo ou elementos de externalização

de saberes, sejam como atitudes compreensivas de investigação de dimensões não- apenas-cognitivas da aprendizagem histórica, todas estas práticas avaliativas são mobilizadas pela identidade docente de modo engajado pelos professores e são significativas para seus estudantes.

Ainda que estas narrativas de professores e estudantes não mobilizem saberes oriundos, reflexões teóricas das concepções avaliativas ou de concepções de aprendizagem histórica, elas importam à compreensão da avaliação das aprendizagens históricas e das práticas de ensinar e aprender (a docência em) História porque abrangem estratégias e significados múltiplos de verificação da aprendizagem oriundos dos campos de saberes experienciais e da ação histórico-didática dos professores, envolvendo as dimensões identitárias e da aprendizagem cognitiva, moral, estética e profissional docente em História, e com potencial de sair das licenciaturas e ir para a Educação Básica.

Embora consideremos necessária a ponderação de Silva Neta (2013) de que estes formadores de professores de História devam ter um repertório de saberes avaliativos qualificados e cientificamente embasados nas ciências da educação na promoção de uma formação adequada dos futuros professores, estes outros saberes, norteados pelas práticas avaliativas, também são válidos e devem ser ponderados justamente porque, efetivamente, se demonstraram significativos para os licenciandos na condição de referenciais de boas práticas de ensino de História – sejam elas exemplarmente reproduzidas ou geneticamente ressignificadas. Parafraseando Tardif (2008) e Rüsen (2015), são, pois, metassaberes, que reverberam com sentido para a vida ... docente.

### Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.

BASTOS, Liliana Cabral; BIAR, Liana de Andrade. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 31, p. 97-126, 2015.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. *Modelos de avaliação: textos fundamentais com comentários*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BORRIES, Bodo V. Relação entre sociedade, história e ensino de história. abordagem pela competência, o “pensamento histórico” como uma nova tentativa de aproximação com o mundo dos alunos. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; FRONZA, M.; NECHI, L. P. (org.). *Jovens e a Consciência Histórica*. 2. ed. Curitiba: W.A. Editores, 2018. p. 15-32.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História? *História & Ensino*, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, jul./dez. 2015.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição de didática da história. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 153-170, 2008.

CERRI, Luis Fernando. Didática da história: uma geografia do saber histórico nas sociedades. In: ARIAS NETO, J. M. *Dez anos de pesquisas em ensino de história*. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 136-144.

CHAVES, José Olivenor Souza; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. História local e o ensino de história. In: MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da história*. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 129-152.

CUESTA FERNÁNDEZ, Raimundo. *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*. Barcelona: Pomares-Corredor, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. *A prática pedagógica do bom professor: influências na sua formação*. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FLICK, Uwe. Entrevista episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 114-136.

FONSECA, Selva Guimarães. *Ser professor no Brasil: história oral de vida*. Campinas: Papirus, 1997.

GAUTHIER, Clermont *et al.* *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim; ANDRADE, Juliana Alves. Avaliação da aprendizagem como objeto de pesquisa no ensino de História. In: ANDRADE, Juliana Alves; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Ensino de história e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo: Oikos, 2021. v. 1, p. 360-374.

MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo. *Nos meios-termos dos mundos: dialética entre sentidos históricos e profissionais de professores-referência dos cursos de História da UECE*. 2022. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2022.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araujo. Ensino de



história: saberes em lugar de fronteira. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da didática resignificando a prática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010. p. 15-41.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa III*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ROCHA, Áurea Maria Costa. *A docência na universidade: influências atribuídas a “professores referência” a partir da formação, construção da identidade profissional e profissionalidade docente*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

RÜSEN, Jörn. O que é a cultura histórica? reflexões sobre uma nova maneira de abordar a História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; MARTINS, E. C. de R. (org.). *Jörn Rüsen*. Curitiba: W.A. Editores, 2016. p. 53-81.

RÜSEN, Jörn. *Teoria da história: uma teoria da história como ciência*. Curitiba: UFPR, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, I. (org.). *Aprender história: perspectivas da Educação Histórica*. Ijuí: Unijuí, 2009. p. 21-52.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-92.

SILVA NETA, Maria de Lourdes. *Práticas avaliativas na docência universitária: um estudo comparativo*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

### Notas

<sup>1</sup>Doutor em Educação (UECE). Professor lotado na Secretaria da Educação do Estado do Ceará.

<sup>2</sup>Doutor em Educação (UNICAMP). Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

<sup>3</sup>Doutor em Educação (UFC). Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

<sup>4</sup>Em geral associado ao de ‘bom professor’, cujos múltiplos sentidos foram explorados pela

clássica tese de Cunha (1989), o conceito de professor-referência aqui empregado é o mesmo de Rocha (2014), o de docente(s) mais influente(s) na formação de determinado estudante ou grupo de estudantes. Tal qual Rocha (2014), buscamos investigar os professores escolhidos, e quais e como tais saberes e práticas destes são representados pelos estudantes como referências em sua formação. Foi importante esta concepção aberta de referência docente para não privilegiar, *a priori*, determinados aspectos e perder de vista outros mais significativos na realidade; serviu para compreender que estes são múltiplos e se combinam na mobilização dos saberes das/nas práticas de formação docente em História - incluindo os avaliativos.

<sup>5</sup>Consideramos “discurso” a partir de Norman Fairclough, para quem o discurso “[...] contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem [...]” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), ou seja, é constituído e constitutivo das práticas sociais, podendo ser mobilizado como forma de reprodução e de mudança social. O discurso está latente como artefato sociocultural e é mobilizado como processo de geração de sentido sobre o vivido diante das dimensões socioculturais, como uma performance identitária intersubjetiva. Tal mobilização discursiva é uma forma de (se) identificar, (se) representar e agir no mundo que atua na integração linguística intersubjetiva para produzir sentido quando nos encontramos em situações comunicativas (FAIRCLOUGH, 2001).

<sup>6</sup>Preferimos usar este termo em vez do termo ‘saberes da ação pedagógica’, de Gauthier (1998); é ação didática porque melhor explica a natureza específica dos saberes produzidos no ato de ensino (ou seja, no ato didático), considerando os estudos da Epistemologia da Prática Docente na renovação dos estudos da Didática (PIMENTA, 2010); e é ação histórico-didática porque se refere a saberes que considerem simultaneamente à especificidade de ensinar História para o desenvolvimento das aprendizagens históricas (que não se restringem à escolarização formal) e que se valham da multiplicidade das dimensões culturais-identitárias historicamente situadas e que compõem as aprendizagens históricas (RÜSEN, 2015). Desta forma, os saberes da ação histórico-didática são saberes do ensino em favor das aprendizagens históricas científicas, estéticas, afetivas, políticas e morais.

<sup>7</sup>Sobre a primeira categoria, Rüsen (2015) muda a nomenclatura usual – e mais, a de consciência histórica –, como conceito genérico de articulação intertemporal para atribuição de sentido à vida, para constituição histórica de sentido. Preferimos adotar a nomenclatura “geração histórica de sentido” para não incorrer numa interpretação limitada da constituição histórica de sentido aos sentidos constitutivos do tempo, deixando de contemplar os sentidos construtivos e reconstrutivos temporais. Sobre cultura histórica, Rüsen (2016) interpreta como a expressão coletiva e historicamente situada das formas de geração histórica de sentido, em múltiplas dimensões (cognitiva, estética, política, moral, religiosa, cosmogônica etc.); entendemos também como dimensões a afetiva e a profissional.

<sup>8</sup>Em respeito à vontade dos sujeitos de pesquisa, neste artigo foram usados os nomes de fato dos docentes, uma vez que todos assinalaram no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a opção de que a pesquisa os citasse por seus nomes de fato, e não por pseudônimos, considerando que metodologicamente está situada na História Oral de Vida. A pesquisa foi submetida à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) com o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 30770820.5.0000.5684, tendo aprovação com o Parecer nº 4.148.292.