



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
MARIA DE LOURDES DA SILVA NETA

**Práticas Avaliativas na Docência Universitária: Um
Estudo Comparativo.**

FORTALEZA – CEARÁ

2013

Maria de Lourdes da Silva Neta

Práticas Avaliativas na Docência Universitária: Um Estudo Comparativo.

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação com área de concentração em Formação de Professores.

Orientador: Prof^o Dr. Antonio Germano Magalhães Junior

FORTALEZA – CEARÁ

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação**Universidade Estadual do Ceará****Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho****Bibliotecário Responsável – Francisco Welton Silva Rios – CRB-3 / 919**

S586p Silva Neta, Maria de Lourdes da
Práticas avaliativas na docência universitária: um estudo comparativo / Maria de Lourdes da Silva Neta. – 2013.
CD-ROM. 185 f. ; 4 ¾ pol.

“CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm)”.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Formação de Professores.
Orientação: Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior.

1. Formação de professores. 2. Práticas avaliativas. 3. Docência universitária. 4. Licenciatura em História. I. Título.

CDD: 371.11



ATA DE DEFESA

Aos vinte e oito dias do mês de fevereiro de dois mil e treze, **Maria de Lourdes da Silva Neta**, aluna regularmente matriculada no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, na área de concentração em Formação de Professores (PPGE/UECE), defendeu a dissertação intitulada: **PRÁTICAS AVALIATIVAS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO COMPARATIVO**. A Banca de Defesa foi composta pelos professores: Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Presidente), Dra. Meirecele Calíope Leitinho (UFC) e Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda (UFC). A defesa ocorreu das 15:00 às 17:00, tendo sido a aluna submetida à arguição, dispondo cada membro da banca de tempo hábil para tal. Em seguida, a banca reuniu-se em separado e concluiu por considerar APROVADA a mestranda **Maria de Lourdes da Silva Neta**, por sua dissertação e sua defesa pública terem recebido conceito SATISFATORIO e nota 9,0. Eu, Antonio Germano Magalhães Junior que presidi a banca de Dissertação, assino a presente ata, juntamente com os demais membros, e dou fé.

Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Presidente)

Profa. Dra. Meirecele Calíope Leitinho (UFC/UECE)

Profa. Dra. Patrícia Helena Carvalho Holanda (UFC)

AGRADECIMENTOS

A Deus e aos benfeitores espirituais pelas bênçãos de me conceder determinação e sabedoria para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, Teodoro e Maria Moreira pelo dom da vida e por me ensinarem a importância do estudo e a valorização das oportunidades de aprendizagem que encontramos em nossa existência.

Ao meu companheiro Carlos Magno por incentivar meu desenvolvimento profissional.

Aos meus irmãos Teodoro Filho, Renê e Antônio Neto pelo incentivo e leitura de alguns trechos desta dissertação.

Ao Prof. Dr. Antônio Germano Magalhães Júnior, pela sabedoria, paciência, ensinamentos e respeito com que me orientou.

Ao amigo de pós-graduação e parceiro nesta trajetória acadêmica do mestrado Prof. Adriano Cecatto por sua colaboração e incentivo na realização desta pesquisa.

Aos amigos (as) do grupo de pesquisa Filhos de Clio coordenado pelo Prof. Dr. Germano Magalhães, Renata Hollanda, Vitória Chérída, Karolline Barrozo, Bruna Marques, Profa. Nahir Batista, Prof. Márcio Regis, Profa. Sarah Varela pela aprendizagem constituída no decorrer destes dois anos de convivência, em especial a Renata Hollanda e Vitória Chérída pelas leituras de alguns trechos desta pesquisa.

As Profas. Dras. Meirecele Calíope Leitinho e Patrícia Helena Carvalho Holanda, por suas imprescindíveis contribuições no exame de qualificação.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

Aos professores, coordenadores e estudantes dos cursos de História da UECE e UFC, pela participação no trabalho dissertativo.

Aos funcionários da secretaria do PPGE, Jonelma Marinho e Eliomar e em especial à servidora da UECE, secretária do CED e amiga Joyce Vieira Nogueira, pelo atendimento, pelas informações prestadas e pelas palavras confortantes e calorosas nos momentos de tensão.

Aos amigos da turma do PPGE do ano de 2011 pela partilha das dúvidas e pelas contribuições significativas para a realização deste trabalho.

RESUMO

A tarefa didática de compreender o significado das ações de planejamento, da relação ensino e aprendizagem e do processo avaliativo destina-se aos professores e estudantes das licenciaturas nas universidades brasileiras. O objeto de pesquisa aportou-se nas práticas avaliativas dos docentes dos cursos de História. A demarcação espacial focou os cursos de formação de professores em História da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Universidade Federal do Ceará (UFC). O desenvolvimento deste trabalho dissertativo ancorou-se em etapas, cujo foco vão ao encontro do objetivo que norteia esta pesquisa que é, compreender a constituição das práticas avaliativas na docência universitária nos cursos de licenciatura em História. A demarcação temporal estabelecida para o desenvolvimento deste estudo foi o primeiro semestre do ano de 2012. Considerou-se esta pesquisa de caráter documental e bibliográfico, tendo como fundamentação teórica – metodológica básica os escritos de Bittencourt (2009), Bogdan e Biklen (1994), Cinaflone e Andrade (2001), Cunha (2005), Depresbiteris e Tavares (2009), Freitas e Sordi (2009), Guimarães (2003), Hadji (1999, 2001), Haydt (2004), Hoffmann (2002, 2003), Luckesi (1998, 2011), Masseto (2010), Tardif (2008, 2011) e Vianna (2000, 2005). Os documentos utilizados foram as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de História, os projetos pedagógicos dos cursos de História das instituições de educação superior pesquisadas, assim como entrevistas semiestruturadas e grupos focais. A metodologia de abordagem qualitativa foi desenvolvida mediante as entrevistas semiestruturadas com 13 docentes que ministraram disciplinas de ensino de História e com os dois coordenadores das licenciaturas. A técnica de coleta utilizada para recolher as informações com os estudantes que cursavam do 7º e 8º semestre foi o grupo de discussão. A avaliação é parte fundamental do processo ensino-aprendizagem e a constituição de uma proposta avaliativa implica uma opção por um modelo epistemológico-pedagógico. Entender como são constituídas as práticas avaliativas possibilita o fortalecimento da ação docente. A formação de professores praticada nos cursos de licenciaturas, além de tratar das teorias e dos conteúdos, deve atentar para que os estudantes apreendam sobre planejamento e avaliação, elementos que constituem o trabalho docente. Constatou-se que as práticas avaliativas dos professores nos cursos de licenciatura em História, nas duas instituições de ensino superior, constituíram-se baseadas no senso comum da avaliação, na perspectiva de que os docentes deixaram de revelar o conhecimento técnico referente ao processo avaliativo, reduzindo-se a aplicação de instrumentos avaliativos, no qual os professores responsáveis pelas disciplinas de ensino deixaram de organizar o planejamento avaliativo, assim como se percebe a falta de critérios de correção dos instrumentos e ausência de *feedback* aos estudantes em relação ao seu desempenho de aprendizagem do conteúdos. Na perspectiva encontrada nos cursos de licenciatura em História, a avaliação não se caracteriza como subsídios para as melhorias de ensino e aprendizagem, ou melhor, os docentes realizavam a verificação de aprendizagem estudantes.

Palavras chave: Práticas Avaliativas. Docência Universitária. Licenciatura em História. Formação de Professores.

ABSTRACT

The didactic task of understanding the meaning of planning actions, the relation of teaching and learning and the evaluation process is intended for teachers and students of undergraduate in Brazilian universities. The research object landed on the evaluation practices of teachers of History courses. The spatial demarcation focused the teacher training courses in History from the Universidade Estadual do Ceará (UECE) and Universidade Federal do Ceará (UFC). The development of this work dissertative anchored in steps, whose focus will meet the goal that guides this research, understand the constitution of evaluation practices in college teaching in undergraduate courses in History. The temporal demarcation established for the development of this study was the first semester of 2012. We considered this research character documentary and bibliographic, having as grounds theoretical - methodological basic writings of Bittencourt (2009), Bogdan and Biklen (1994), Cinaflone and Andrade (2001), Cunha (2005), Depresbiteris and Tavares (2009), Sordi and Freitas (2009), Guimarães (2003), Hadji (1999, 2001), Haydt (2004), Hoffmann (2002, 2003), Luckesi (1998, 2011), Masseto (2010), Tardif (2008, 2011) and Vianna (2000, 2005). The documents used were the National Curriculum for history courses, the educational projects of History courses of higher education institutions surveyed, as well as interviews semistructured and focus groups. The methodology of qualitative approach was developed through the semistructured interviews with 13 teachers who taught the disciplines of history teaching and the two coordinators of the graduations. The collection technique used to collect the information with students attending the 7th and 8th semester was the focus group. The evaluation is a fundamental part of the teaching-learning process and the establishment of a proposed evaluation implies a choice of a model epistemological and pedagogical. Understand how evaluation practices are formed enables the strengthening of teacher action. Teacher training practiced in undergraduate courses in addition to treating the theories and the contents should look up for students to seize on planning and evaluation, what constitutes teaching. We found that teachers' evaluation practices in undergraduate courses in History at the two higher education institutions were set up based on common sense assessment, with the expectation that teachers failed to reveal the technical knowledge concerning the evaluation process, reducing the application of evaluation instruments, in which the teachers responsible for teaching courses left to organize the planning evaluation, as well as realize the lack of criteria for correction of instruments and lack of feedback to students about their learning performance of the content. From the perspective found in undergraduate courses in history evaluation is not characterized as subsidies for improvements in teaching and learning.

Keywords: Evaluation Practices. University Teaching. Graduation in History. Teacher Training.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	10
1. INTRODUÇÃO.....	11
2. AVALIAÇÃO: DO HISTÓRICO A CONSTITUIÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS	19
2.1. Período histórico da avaliação do ensino-aprendizagem.....	21
2.2. Conceito de avaliação.....	26
2.3. Modelos de Avaliação.....	32
2.3.1. Modelo de avaliação na concepção de Tyler.....	34
2.3.2. Bloom e o modelo de avaliação.....	34
2.3.3. Scriven e a constituição do modelo avaliativo.....	35
2.3.4. Modelo CIPP de Stufflebeam.....	35
2.3.5. O modelo de avaliação de Stake	36
2.3.6. Modelo de avaliação iluminativa.....	37
2.4. Funções da Avaliação do Ensino-Aprendizagem.....	37
2.5. Técnicas, Instrumentos e Critérios de Avaliação.....	38
2.5.1. Principais técnicas de avaliação.....	40
2.5.1.1. Observação	40
2.5.1.2. A Interrogação.....	40
2.5.1.3. Outras técnicas de avaliação.....	41
2.5.2. Instrumentos e critérios de avaliação.....	42
2.5.2.1. Conhecendo os tipos de instrumentos ou procedimentos de avaliação.....	46
2.6. Avaliação descrita na LDB e DCN do curso de História.....	49
2.7. A constituição das práticas avaliativas.....	52
3. O ENSINO, AVALIAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE EM HISTÓRIA.....	55
3.1. Conceituando a História	57
3.2. Tendências Historiográficas, Ensino de História e Concepções Avaliativas.....	59
3.3. Formação docente em História.....	66
4. OS CURSOS DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA: RETRATANDO A FORMAÇÃO DOCENTE NA UECE E UFC.....	74
4.1. A constituição histórica dos cursos de Licenciatura no Brasil.....	75

4.2. Constituição histórica dos cursos superiores de História no Brasil.....	82
4.3. O curso de História da UECE.....	87
4.4. A licenciatura em História na UFC	93
4.5. Analisando as convergências e divergências nos Projetos Políticos e Pedagógicos dos cursos de História da UECE e UFC com enfoque na Avaliação do Ensino-Aprendizagem.....	100
5. AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES, ESTUDANTES E COORDENADORES DOS CURSOS DE HISTÓRIA DA UECE E UFC: DESVELANDO OS DADOS COLETADOS.....	102
5.1. Das escolhas ao caminho percorrido para a descoberta dos dados.....	104
5.2. Assim falaram os professores do curso de História da UECE	110
5.2.1 Perfil profissional	110
5.2.2 Práticas Avaliativas	111
5.2.3 Formação Docente.....	118
5.3. Com a palavra os estudantes do curso de História da UECE	123
5.3.1 Perfil profissional dos professores.....	123
5.3.2 Práticas Avaliativas nas disciplinas de ensino.....	124
5.3.3 Formação docente	129
5.4. Com as palavras os professores do curso de História da UFC.....	130
5.4.1 Perfil profissional docente	131
5.4.2 Prática avaliativa	131
5.4.3 Formação docente para avaliação	137
5.5. As práticas avaliativas na descrição ofertada pelos estudantes do curso de História da UFC.....	141
5.5.1 Perfil profissional dos docentes na descrição dos estudantes	141
5.5.2 Práticas avaliativas.....	142
5.5.3 Formação docente.....	146
5.6. As práticas avaliativas nas perspectivas apresentadas pelos coordenadores dos cursos de História.....	149
5.6.1 Práticas avaliativas na percepção dos coordenadores.....	150

5.6.2 Formação docente para avaliar os estudantes das licenciaturas na concepção dos gestores dos cursos de História	153
5.7. Analisando as convergências e divergências nas informações mencionadas pelos professores e estudantes.....	156
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES	172
Apêndice A - Roteiro de Entrevista – Professor(A).....	173
Apêndice B - Roteiro de Entrevista – Coordenador(A).....	175
Apêndice C - Roteiro de Mediação do Grupo Focal com os Estudantes	177
Apêndice D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	179
ANEXOS	180
Anexo A – Pesquisa Estado da Arte.....	181
Anexo B – Pesquisa Estado da Arte.....	184

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Contribuições relevantes para área de avaliação.....	29
Quadro 02 – Quantitativo de ingressos de estudantes por semestres e licenciados no curso de História da UECE (2009 – 2012.1).....	91
Quadro 03 – Quantitativo de ingressos de estudantes por semestres e licenciados no curso de História da UFC (2009 – 2012.1).....	97

1. Introdução

... que os professores saibam substituir sempre as palavras que ferem pelas palavras que ajudam.

Charles Hadji

A avaliação é um processo significativo para a reflexão da prática escolar, da prática social e interação desses âmbitos. Sua realização pode contribuir com a reflexão sobre a ação pedagógica, possibilitando o desenvolvimento da prática docente. Avaliar como ato significativo pode constituir processo formativo para os professores, articulando reflexão e ação; teoria e prática; processo e produto; singularidade e multiplicidade; saber e não saber; dilemas e perspectivas.

A avaliação na educação superior, seja interna, realizada por meio dos instrumentos elaborados pelos professores para seus estudantes, ou externa, feitas por instituições e aplicadas aos discentes em âmbito nacional, é objeto de estudo de profissionais que atuam em diversas funções educacionais. Professores, estudantes universitários, coordenadores, técnicos do Ministério da Educação – MEC dedicam tempo de trabalho à tarefa de compreender a avaliação e suas práticas na perspectiva de encontrar a melhor maneira de realizá-la.

As instituições de ensino superior precisam seguir as determinações da legislação educacional e seus regulamentos, para que possam determinar os períodos de avaliação e os lançamentos dos resultados, o que, normalmente, ocorre ao final de cada semestre. Sendo assim, os docentes necessitam estar atentos aos prazos estabelecidos pelo sistema institucional, percebendo a exigência da execução dos instrumentos avaliativos, objetivando o fornecimento de informações acerca do conhecimento apreendidos sob sua responsabilidade. Nessa perspectiva, a avaliação é confundida com o ato de aplicação dos instrumentos denominados provas, que em alguns momentos são utilizados pelos professores como promotores de disciplina aos estudantes ou como mensuradores de conhecimento dos conteúdos ensinados. Estas situações de aplicação de instrumentos avaliativos passam a valer tudo ou nada, promovendo nos estudantes tensão emocional, pois implicam provar se adquiriram as informações repassadas nas disciplinas ou se deixaram de aprender os

conteúdos ensinados. Certamente, as consequências deste fato contribuiram para que a avaliação deixasse de ser percebida como meio capaz de subsidiar a formação dos educandos, pois, geralmente, esse período dedicado às provas é acompanhado de rituais como atividades de revisão dos conteúdos, no qual a organização do espaço da sala de aula é modificada, no dia da realização da prova, as cadeiras são arranjadas de maneira diferente, com vistas a proporcionar maiores desafios e dificuldades aos discentes para evitar a cola e demonstrar o que realmente aprenderam. Ao referir-se a esses dias de prova e ao clima de ansiedade que geralmente os envolve, diz Strehl:

Os dias de prova, sob esta ótica são vistos como os dias mais importantes do período letivo. Para as provas se estuda, embora quase sempre na véspera. Para os dias de aula normal dificilmente se estuda, na maioria das vezes são feitos somente aqueles trabalhos que valem nota. (1989, p.44).

Destaca-se a restrição da aprendizagem escolar, enfatizada na citação que se limita ao esforço do estudante nas vésperas das “avaliações”, ao estudar o conteúdo ensinado pelo professor para as provas. O ato de avaliar em momento determinado concorre para fragmentar o processo ensino-aprendizagem, haja vista que, depois de um determinado período no qual o docente apresentou os assuntos da disciplina, é que são realizadas as avaliações. Podemos destacar um dos fatores determinantes do “juízo final” atribuído à avaliação:

Desta forma, o ato de avaliar não serve como uma parada para pensar a prática e retornar a ela, mas sim como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada. De fato, o momento de avaliação deveria ser um momento de “fôlego” na escalada, para, em seguida, ocorrer a retornada da marcha de forma mais adequada e nunca um ponto definitivo de chegada, especialmente quando o objeto da ação avaliativa é dinâmico, como no caso aprendizagem. (LUCKESI, 1986, p. 28).

Na perspectiva do autor citado, faz sentido destacar avaliação processual, ocorrendo como etapa do ensino-aprendizagem. Não se trata da avaliação como última instância, mas sendo evidenciada pelo seu caráter contínuo, podendo ser realizada em todos os momentos do trabalho educativo, tornando-se elemento de reflexão da prática docente. Com a valorização da aplicação dos instrumentos, podemos perceber a fragmentação do processo avaliativo, descartando outras situações que podem servir de subsídio e proporcionar melhorias no trabalho docente e aprendizagem discente.

A valorização da aplicação dos instrumentos avaliativos com os estudantes ainda se faz presente na cultura avaliativa das instituições de ensino, estando inserida nas práticas educativas dos docentes.

O sentimento de curiosidade em pesquisar o objeto de avaliação e as práticas avaliativas iniciou-se, como docentes dos primeiros anos do ensino fundamental, no momento em que aplicávamos as provas e não tínhamos um direcionamento do que realizar com os resultados obtidos, nos quais finalizavam anotando as notas e entregando-as aos estudantes, sem realizar nenhum comentário e fornecer sugestões para melhoria na aprendizagem. Este interesse intensifica-se no momento em que exercíamos a coordenação da escola e percebíamos que os professores não valorizavam, ou melhor, não conheciam a importância da avaliação.

No período de 2005 a 2008, atuamos na mesma instituição de ensino, na Coordenação Pedagógica. Percebemos que os docentes tinham dificuldades em avaliar ou “que não existia significação a respeito da avaliação”. A maior preocupação deles era de ministrar os conteúdos, e a aplicação das provas era consequência das aulas ministradas. Diferentemente da aplicação de instrumentos avaliativos utilizados pelos os docentes dessa instituição de ensino, Luckesi (2011, p. 19) expressa a ideia de que, “o ato pedagógico – composto por três elementos – inicia-se com o estabelecimento de metas com o planejamento. Sob sua guia, segue a execução, que dialeticamente, soma-se avaliação, para que se produza resultado desejado”. Portanto, entendemos que avaliação do ensino-aprendizagem tem como ponto de partida o planejamento para atingir os objetivos de ensino na promoção da aprendizagem, na perspectiva de aplicação dos instrumentos para coletar os dados e subsidiar as decisões para sanar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem discentes.

Na Especialização em Gestão Escolar, no ano de 2002, realizamos uma pesquisa em uma escola pública de ensino fundamental e médio, cujo objetivo foi analisar o apoio dos gestores da escola, no caso, diretor e coordenador pedagógico, ao processo avaliativo dos docentes da unidade escolar. Essa pesquisa foi realizada durante um trimestre, ou seja, dos meses de agosto a outubro. No início, percebemos que os gestores da escola não tinham conhecimento de como os professores realizavam as avaliações, motivo que nos levou a solicitar a realização de um trabalho de observação, na constituição do processo avaliativo dos professores. Encontramos dificuldades, porque a maioria dos docentes estava desinteressada em participar, com diversas desculpas. Alguns argumentaram que avaliação é prova e para elaborá-las, tinham algumas questões prontas; outros avaliavam pelo comportamento dos estudantes; outros informavam que aplicavam a prova e entregavam as notas aos estudantes e que a maioria dos adolescentes não sabe de “nada” ou não quer “nada”.

O professor que permitiu a observação das aulas e a elaboração da avaliação foi o docente que lecionava a disciplina História, no 8º e 9º ano do ensino fundamental, no turno da manhã. A turma que escolhemos para realizar a observação foi a do 9º ano, pelo fato de ser o último ano do ensino fundamental, momento em que os estudantes se preparam para ingressar no ensino médio. A disciplina tinha uma carga horária semanal de 100min, distribuída em dois encontros. O docente utilizava o procedimento metodológico das aulas expositivas discutindo os assuntos abordados no livro didático. Em três momentos da observação utilizou o filme como recurso. A prova era o instrumento de avaliação utilizado, organizado mediante os conteúdos do livro didático. A prova foi aplicada, as notas lançadas e não foram realizados comentários acerca da atuação discente, a respeito do que haviam aprendido, de como estava o conhecimento da turma em relação à disciplina. Notamos que o docente aplicou o instrumento de avaliação como mera formalidade, não conhecendo o conceito de avaliação e muito menos sua importância no processo didático. Conversamos com o professor sobre o assunto avaliação em sua formação. Ele comentou que, na graduação, os professores não especificaram este assunto, que não foi abordado nas disciplinas pedagógicas do curso de licenciatura de que havia participado; apenas aplicavam as provas. Então, começamos a entender a falta de conhecimento do professor a respeito da avaliação, desenvolvendo a hipótese de que seria uma dificuldade não resolvida na formação docente, ou melhor, não trabalhada durante a formação superior e que, na verdade, o docente realizava uma imitação dos modelos utilizados por seus professores no ensino superior.

Pela experiência da pesquisa realizada durante o curso de especialização, passamos a supor que as práticas avaliativas docentes estão vinculadas aos aspectos apreendidos na formação, sendo que os docentes, na maioria das vezes, não têm consciência de que sua formação pode ser uma reprodução dos valores e crenças repassados por seus professores nas escolas e nas universidades, norteados sua prática profissional. É fundamental a compreensão do professor sobre o planejamento, ensino, recursos metodológicos, modelos, instrumentos e resultados das avaliações para subsidiar suas atividades didático-pedagógicas e, além disso, proporcionar interesse e aprendizagem aos discentes por meio das melhorias de ensino.

Na universidade, a avaliação, na maioria das vezes, é promovida com a finalidade de aferir nota ou de aprovar os educandos, vinculada basicamente à relação unilateral do docente para o discente, deixando de lado as manifestações existentes no processo de ensino-aprendizagem. Porém a mesma deve ser realizada com o intuito de obter subsídios tanto para professores como para educandos. Para o professor, tornando-se subsídio importante no

conhecimento dos resultados de sua ação pedagógica, retratado no momento avaliativo, o processo didático gerando possibilidades de melhorias no planejamento, no ensino e, conseqüentemente na avaliação. Ao educando pode proporcionar conhecimento e reflexões sobre a aprendizagem, aspectos que necessitam ser melhorados, e aplicabilidade vivencial dos conhecimentos adquiridos nas instituições de ensino superior ou nas escolas.

Com a pretensão de conhecer os estudos que descrevessem a temática da avaliação no ensino superior e a constituição das práticas avaliativas docentes produzidas nas universidades brasileiras, decidimos organizar a pesquisa denominada de estado da questão, no qual iniciamos realizando uma busca no banco de teses da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Para a realização dessa busca, escolhemos duas palavras-chave para iniciar a procura: práticas avaliativas, avaliação no ensino superior.

Na busca pelas palavras-chave práticas avaliativas, foram disponibilizados 311 trabalhos. Então, resolvemos modificar a expressão para práticas de avaliação e encontramos 642 publicações. A seleção dessas pesquisas foi feita de uma maneira muito simples. Excluímos os trabalhos nos quais os títulos se vinculavam diretamente a assuntos diversos daquele que nos propomos pesquisar, como, por exemplo, dissertações ou teses que abordavam temáticas como práticas avaliativas dos professores da educação básica ou nas modalidades de educação a distância e de jovens e adultos e estudos específicos em áreas de Direito e Saúde. Retirados estes trabalhos, escolhemos 16 vinculados, especificamente, aos estudos das práticas avaliativas no âmbito da educação superior.

Com a expressão avaliação no ensino superior na licenciatura em História, 24 trabalhos foram disponibilizados. Alguns deles haviam sido escolhidos no primeiro momento e outros, conforme a mesma lógica de escolha da pesquisa anterior foram descartados. Com a nova busca, selecionamos mais três trabalhos para auxiliar na constituição teórica da dissertação. Procuraremos apresentar, nos apêndices da dissertação, um quadro organizado com os 19 trabalhos selecionados, constando a temática abordada, objetivo geral e instituição onde o escrito foi defendido.

Além destas pesquisas sustentadas nos programas de pós-graduação na contextura nacional, também podemos citar os trabalhos defendidos no âmbito local, sendo encontradas três pesquisas - duas dissertações e uma tese, defendida sob a chancela da Universidade Federal do Ceará. As dissertações de autoria de Macedo (2008) e Souza (2005) e a tese com autoria de Sobral (2006) tendo por objeto de pesquisa as práticas avaliativas. Não

encontramos nenhum trabalho específico que abordasse as práticas avaliativas dos professores do curso de História. A especificidade das pesquisas sobre práticas avaliativas que foram encontradas referiram-se aos professores de Matemática do ensino médio, aos docentes do ensino fundamental e à educação de jovens e adultos.

À mão os dados disponíveis analisados sobre os trabalhos realizados nas instituições de ensino superior brasileiras, e os trabalhos acerca das práticas avaliativas na educação superior, a discussão sobre as possibilidades de projetos de investigação para o mestrado tornou-se mais produtiva no momento em que encontramos a ideia de que a universidade pode constituir local no qual as práticas avaliativas são constituídas e repassadas durante a formação. Considerando as pesquisas anteriormente citadas, cujos estudos investigavam a avaliação no ensino superior, aprimoramos o foco deste trabalho. Mantivemos as práticas avaliativas na docência universitária como objeto investigativo e traçamos o objetivo geral de compreender a constituição das práticas avaliativas dos professores dos cursos de História da UECE e UFC. Como objetivos específicos determinamos analisar a proposta de avaliação presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Projeto Político-Pedagógico dos cursos de História; Caracterizar as práticas avaliativas dos professores nas instituições de ensino superior pesquisadas; Identificar a fundamentação teórica do processo avaliativo com as práticas avaliativas dos professores dos cursos de História nas instituições pesquisadas; e Caracterizar a formação dos professores de História das instituições de ensino superior UECE e UFC, na área de avaliação. Consideramos relevante a escolha dessa proposta, que pode proporcionar uma análise de como os professores foram formados para avaliar e de como estão avaliando seus estudantes, segundo uma perspectiva diferenciada daquelas estudadas anteriormente, buscando compreender a constituição das práticas avaliativas na especificidade do curso de História das principais universidades públicas da cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará.

Constituímos esta proposta de pesquisa tendo como base as ideias de Vasconcellos (2002, p.169) na perspectiva de que,

Para caminhar no sentido de uma educação emancipadora, é necessário mudar a lógica existente hoje na universidade, de uma avaliação como exercício de dominação mediante práticas avaliativas seletivas, discriminatórias e dissimuladoras, para uma lógica que questione, desvele e critique o conhecimento, dando-lhe um significado.

Nessa concepção, as práticas avaliativas usadas pelos professores universitários não são compatíveis com as metas de independência, autonomia, reflexão e análise crítica, descritas nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

O trabalho dissertativo desenvolveu-se com a seguinte pergunta norteadora: como foram constituídas as práticas avaliativas dos professores nos cursos de História da UECE e UFC?

Além de procurarmos responder à pergunta norteadora, também buscamos respostas aos seguintes questionamentos: os professores dos cursos de História tinham conhecimento específico sobre avaliação? O que são práticas avaliativas na concepção dos professores destes cursos? Existe especificidade em avaliar os discentes na História? Os docentes avaliaram se os objetivos esperados são alcançados pelos estudantes? Os professores do ensino superior dos docentes que estavam ensinando as disciplinas de ensino nos cursos de História nas duas instituições pesquisadas influenciaram na constituição de suas práticas avaliativas? Existiam conhecimento e apoio da gestão do curso para desenvolvimento ou a inovação das práticas? Estes questionamentos nos auxiliaram na análise dos dados na perspectiva de compreendermos a constituição das práticas de avaliação dos professores nos cursos de História da UECE e UFC. Para alcançar o objetivo, realizamos estudos bibliográficos sobre os conceitos de avaliação, a definição de práticas avaliativas e como se constituem estas práticas, para relacionarmos esses conceitos ao que foi coletado nos dois cursos pesquisados.

As indicações metodológicas para a consolidação do trabalho dissertativo foram definidas mediante abordagem de pesquisa qualitativa. Escolhemos para participar da pesquisa 13 professores que ministravam as disciplinas de ensino no primeiro semestre do ano 2012, nos cursos de licenciatura em História da UECE e UFC. A técnica de coleta de informações utilizadas com os docentes e coordenadores recaiu nas entrevistas semiestruturadas. A participação, na pesquisa dos estudantes que cursavam o 7º e o 8º semestres e que haviam cursado as disciplinas de ensino consolidou-se na realização dos grupos de discussão. Outra técnica de coleta de dados utilizada foi a análise documental, em que procuramos comparar as propostas avaliativas descritas nos projetos políticos-pedagógicos, dos referidos cursos, com as exigidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os relatos dos professores e coordenadores entrevistados e dos estudantes participantes dos grupos de discussão foram gravados em áudio com a anuência dos

participantes. Para obtenção do consentimento de publicação das informações coletadas nas entrevistas e nos grupos focais, utilizamos o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido – TCLE, em que preservamos a identidade dos sujeitos. Referente aos aspectos éticos, e também legais, esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética - CEP da Universidade Estadual do Ceará, por meio da Plataforma Brasil, respeitando a Resolução de nº 196/96, instituída pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, na qual o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE informado pelo CEP foi 03892612.9.0000.5534.

Com os questionamentos explicitados e a definição das escolhas metodológicas, tomamos três categorias para análise, que foram: perfil profissional dos docentes, práticas avaliativas e formação docente. Na primeira, descrevemos o perfil profissional referente às formações inicial e de pós-graduação, nas quais os professores das disciplinas de ensino se formaram para ensinar, e, conseqüentemente, avaliar os estudantes. Em relação à categoria práticas avaliativas utilizadas para avaliar os estudantes e seus fundamentos teóricos e práticos constituintes, procuramos ressaltar a sua constituição e seu exercício na docência universitária, na qual objetivamos a identificação da especificidade da avaliação na História. Além das duas categorias anteriormente citadas, para a terceira categoria, denominada formação docente, objetivamos a caracterização da constituição dos saberes avaliativos dos professores, aplicados aos discentes dos cursos de História da UECE e UFC.

Estamos certos de que, para avaliar os estudantes nos cursos de licenciatura, cabe ao docente desenvolver o planejamento, definir os objetivos avaliativos, escolher os critérios de correção e elaborar os instrumentos avaliativos, que fornecerão informações necessárias para saber como estão os educandos mediante o perfil de formação estabelecido, objetivando a coleta de informações para emissão do juízo de valor e tomada de decisão na melhoria do processo de ensino. Faz-se necessário que a avaliação seja demonstrada aos discentes dos cursos de licenciatura, também em seu aspecto didático-pedagógico, e não somente para quantificar os conteúdos. Referindo-nos à expressão “aspecto didático-pedagógico”, estamos elencando as diferentes possibilidades, tais como instrumentos, critérios, concepções de avaliação que deem conta de subsidiar os conhecimentos dos estudantes na busca por opções possíveis em seu trabalho como futuros professores, libertando-se da mera reprodução dos modelos utilizados pelos docentes no decorrer de sua formação.

Com a pesquisa realizada com os docentes responsáveis pelas disciplinas de ensino, coordenadores dos cursos de História da UECE e UFC, e com a participação dos estudantes nos grupos de discussão, percebemos que as práticas avaliativas dos professores nos dois cursos de licenciatura constituíram-se baseadas no senso comum da avaliação, na perspectiva de que os docentes entrevistados deixaram de revelar o conhecimento técnico referente ao processo avaliativo, no qual realizavam aplicação de instrumentos de avaliação, sem planejar o processo avaliativo, deixando de instituir os critérios de correção dos instrumentos, aspecto no qual os estudantes não obtinham informações de como as notas eram constituídas. Também constatamos a falta de *feedback* dos professores em relação ao desempenho discente demonstrado no instrumental avaliativo, ou seja, a avaliação realizada nestes cursos não proporciona melhorias no trabalho docente, e, conseqüentemente, na aprendizagem dos estudantes, estes são aspectos de mera formalidade institucional, objetivando a quantificação do conhecimento discente.

Este trabalho foi estruturado da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos avaliação descrevendo o processo histórico e a constituição das práticas avaliativas na qual organizamos o referencial teórico acerca do objeto de estudo desta pesquisa. No segundo, abordamos o ensino e a formação docente em História, oportunamente em que conceituamos a História e caracterizamos a formação docente mediante as tendências historiográficas e suas abordagens de ensino, com escopo nas especificações para a avaliação. No terceiro segmento, descrevemos a constituição histórica dos cursos de licenciatura no Brasil, nos quais ressaltamos a criação dos primeiros cursos de História. Além disso, retratamos a história da formação docente nos cursos de licenciatura em História na UECE e UFC, assim como procuramos descrever a proposta avaliativa nos referidos cursos. Para a organização deste capítulo, baseamo-nos nas acepções contidas nos projetos políticos-pedagógicos dos referidos cursos, nos quais buscamos perceber a consonância das propostas formativas e avaliativas expressos nos PPPs com as exigências descritas nas DCNs. E, finalmente, no quarto capítulo, informamos a trajetória percorrida para a realização da coleta dos dados. Mediante a seleção das categorias de análises desta pesquisa, caracterizamos o processo de avaliação organizado pelos professores entrevistados, assim como comparamos as informações ofertadas pelos docentes com os relatos dos estudantes e coordenadores dos cursos de História da UECE e UFC.

2. Avaliação: do histórico a constituição das práticas avaliativas

A avaliação da aprendizagem é um tipo de investigação e é, também, um processo de conscientização sobre a 'cultura primeira do educando, com suas potencialidades, seus limites, seus traços e seus ritmos específicos. Ao mesmo tempo, ela propicia ao educador a revisão de seus procedimentos e até mesmo o questionamento da sua própria maneira de analisar a ciência e encarar o mundo. Ocorre, neste caso, um procedimento de mútua educação.

José Eustáquio Romão

A avaliação é atividade constante na prática profissional em diversas áreas. O médico solicita um exame ao paciente e avalia para prescrever a medicação ou iniciar o tratamento; o engenheiro avalia o projeto, o administrador avalia o plano formulado para a empresa e o desempenho dos colaboradores na execução das ações; na escola e na universidade, o professor planeja, ensina e avalia a aprendizagem dos educandos. Na área da Educação, a avaliação está presente em vários níveis: avaliação em larga escala, institucional, do currículo e do ensino-aprendizagem. O trabalho abordará a avaliação do ensino-aprendizagem na educação superior.

A tarefa didática de compreender o significado das ações de planejamento, da relação ensino e aprendizagem e do processo avaliativo destina-se aos professores e estudantes das licenciaturas nas universidades brasileiras. Na perspectiva de Libâneo (1994, p.195): “Através da avaliação, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias”. A avaliação constitui-se tarefa didática necessária e constante do trabalho docente e, em consequência, na formação de professores, no qual deve desenvolver o processo de ensino e aprendizagem.

O objetivo deste capítulo consistiu na investigação do referencial teórico sobre o objeto de estudo desta pesquisa, constituído pelas práticas avaliativas do ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores nos cursos de licenciatura em História da Universidade Estadual do Ceará – UECE e Universidade Federal do Ceará – UFC. Acreditamos que, para investigarmos as práticas, é importante conhecer avaliação e seus significados, motivo pelo qual descrevemos a constituição histórica, explicamos sua conceituação, informamos os modelos, as funções, as técnicas, instrumentos e critérios avaliativos; assim como a explicação do processo avaliativo descrito na legislação educacional no Brasil, especificamente na LDB de nº 9394/96 e nas DCN destinadas aos cursos de História.

Também procuraremos explicar o conceito de prática avaliativa, sendo importante a utilização do referencial teórico na perspectiva de formar subsídio para o comparativo dos aspectos teóricos com as práticas avaliativas docentes encontradas nas universidades.

Neste capítulo, descreveremos a trajetória histórica da avaliação e suas modificações no decorrer dos séculos, conforme as exigências de formação educacional, após ressaltarmos a conceituação com base no aporte dos estudiosos. Em seguida, destacamos os principais modelos avaliativos. As funções da avaliação diagnóstica, de controle e de classificação foram descritas na quarta parte do capítulo. Na quinta definiremos as técnicas, os instrumentos e os critérios necessários à utilização docente na avaliação do ensino e aprendizagem de seus educandos. O processo avaliativo descrito na LDB e DCN do curso de História compõe a penúltima parte do texto. Finalizaremos o texto, referindo-nos à definição e importância das práticas avaliativas.

2.1. Período histórico da avaliação do ensino-aprendizagem

Se eu fosse antiquário só teria olhos para as coisas velhas. Mas sou um historiador. É por isso que amo a vida. Essa faculdade de apreensão do que é vivo eis justamente, com efeito, a qualidade mestra do historiador.

Marc Bloch

A avaliação nos últimos anos, precisamente na década de 1990, tornou-se elemento de pesquisa e de enfoque social em diversos países. No Brasil, com os investimentos públicos no âmbito educacional, expandiu-se a realização dos tipos de avaliação, partindo da avaliação em larga escala promovida pelo Ministério da Educação, com o objetivo de avaliar a qualidade educacional da educação básica, assim também na educação superior. As avaliações institucionais e curriculares obtiveram atenção dos pesquisadores na perspectiva de investigação das ações desenvolvidas nas escolas e universidades. A avaliação do ensino e aprendizagem antes referida aos docentes e discentes perpassam as fronteiras da sala de aula tornando-se, escopo do núcleo gestor. A sociedade exige que os educandos apreendam conhecimentos e que possam conseguir “sucesso” pessoal e profissional com os ensinamentos repassados pelo professor.

A descrição da história da avaliação tem por objetivo proporcionar entendimento às mudanças educacionais e exigências sociais que circundam o processo avaliativo. Faz-se necessário neste, subtópico, reconstituirmos o processo histórico até mesmo para investigar a constituição das práticas avaliativas dos professores, é essencial entender o processo de avaliação a que foram submetidos os docentes durante sua formação. Segundo Cunha (2005):

A naturalização da docência refere-se à manutenção dos processos de reprodução cultural como base da docência, ou seja, o professor ensina com base na sua experiência enquanto aluno, inspirado em antigos professores. (p.94).

A herança discente das práticas dos professores trazida desde sua formação, embora não explícita, encontra-se presente nas práticas pedagógicas, o que provavelmente justifique a dificuldade em discutir ou mudar seu modo de avaliar. Essa herança da formação docente pode fazer com que os professores realizem suas práticas em sala de aula, pautados nas experiências anteriores como educandos, como se esse procedimento fosse natural, individual e adquirido aleatoriamente.

Para historiar o surgimento da avaliação, reportaremos à lenda na qual avaliação surgiu na Grécia antiga, no momento em que a Esfinge lança a Édipo o enigma: “O que é que pela manhã anda de quatro patas, ao meio-dia com duas e à noite anda com três?”. A resposta de Édipo foi: o ser humano. Este enigma pode ser considerado como o primeiro teste oral da humanidade.

Na concepção mais formal, as provas foram usadas, há cerca de 2.000 a.C. propostas por um imperador chinês chamado Shun, que promovia exames¹ com objetivo de selecionar os melhores soldados para trabalhar a serviço do Governo chinês. Após esses exames, foram tomadas medidas, referindo-se ao aspecto quantitativo dos soldados selecionados após a realização dos exames como: nomeações com prazo definido, exclusão do cargo no qual o funcionário do governo tivesse parentes, vigilância mediante traidores, dentre outras. A essas medidas agregou-se, pela primeira vez na história, a exigência de exames, sendo um instrumento de controle social e financeiro do sistema público.

No século XV, o exame na universidade medieval era o momento em que a pessoa exposta aos questionamentos necessitava demonstrar os conhecimentos adquiridos durante sua passagem pela universidade, para aquisição de títulos.

¹ A palavra exame vem do latim *examen*, denominação do ponteiro da balança que, imparcialmente, aponta o resultado da pesagem (DEPRESBITERES e TAVARES, 2009, p. 30).

João Amós Comenius, em meados do século XVII, foi um dos primeiros defensores do exame como auxílio da prática pedagógica, pois, se o estudante não aprendesse, era necessário rever o método de ensino.

Na perspectiva de Depresbiteris e Tavares (2009, p.29), “com o tempo, outras funções foram agregadas ao exame, como certificar e promover, que provocaram a dissociação dos exames do método e do ensino, dando origem à denominada pedagogia do exame”. Essa concepção de exames era denominada de docimologia palavra que, etimologicamente deriva do grego *dokimé* indicativa de nota, podendo ser conceituada como a ciência do estudo sistemático dos exames, em particular, da atribuição de notas.

Conforme Arredondo e Diago (2009, p. 31),

O termo avaliação, proveniente do mundo da indústria, sofreu uma profunda transformação histórica desde que foi implantado e divulgado no campo da educação, há apenas um século. Desde que Tyler, nos primeiros anos da década de 1930, introduziu o termo “avaliação educacional”, seu âmbito de estudos só fez se estender.

De acordo com o exposto pelos autores, percebemos que o termo avaliação foi transplantado provavelmente da área da Administração, na qual a nomenclatura se fez presente na educação na década de 1930. Podemos considerar a avaliação como um meio ou oportunidade relevante de ensino, aprendizagem e de formação docente e discente. Para entendermos a história da avaliação, dividimos em seis momentos.

O primeiro é avaliação como medida. Nos Estados Unidos, no século XIX, com a ideia preponderante dos exames, fundaram-se comitês e associações para desenvolverem testes padronizados. Ainda nas primeiras décadas do século XX, a avaliação educacional formal estava associada à aplicação de testes, imprimindo caráter exclusivamente comportamental à avaliação. Tratava-se de uma concepção baseada na Psicologia Comportamental (Skinner, Watson). Centrada nas diferenças individuais entre pessoas, preponderava a observação dos fatores externos das reações dos estudantes, tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

Segundo momento: avaliação considerada como grau de coerência entre objetivos e seu grau de consecução. Esta ideia de avaliação desenvolveu-se nas décadas de 1930 e 1940, Graças a Tyler, a educação passou a ser concebida como processo sistemático, destinado à produção de mudanças na conduta dos educandos mediante a instrução. Avaliação foi considerada como mecanismo que permitia comprovar o grau de consecução dos objetivos

propostos. Estudos iniciados por Tyler na década de 1940 sugeriram atividades avaliativas diversificadas, como escala de atitudes, inventários, questionários, fichas de registro de observação.

Terceiro momento: avaliação considerada na totalidade do âmbito educacional. Esta concepção foi desenvolvida nos Estados Unidos nas décadas de 1960 e 1970. Constituiu-se como consequência de um movimento de “responsabilidade escolar” decorrente do progressivo descontentamento que surgiu no País em relação à escola pública. A concepção de avaliação nesse momento fez com que o rendimento dos estudantes demonstrasse melhoria na aprendizagem, assim como outros fatores que convergem em um programa educacional, ou seja, professores, recursos, conteúdos, atividades, métodos e programas. Nesta ocasião destacaram-se as ideias de Cronbach e Scriven. No ano 1963, o primeiro deles ressaltou a necessidade de avaliar em ir além de um julgamento final sobre algo. Para ele, a avaliação deveria ser defendida em seu aspecto mais amplo: atividade diversificada que exige a tomada de vários tipos de decisão e uso de grande número de informações. Enfatiza avaliação do processo e, ao mesmo tempo, reclama a necessidade de uma avaliação referente ao critério por meio de objetivos estabelecidos. Na mesma década, Scriven trouxe a ideia de mérito, valor do que está sendo objeto da avaliação como os programas, currículos, materiais e desempenho dos alunos. Instituíram-se as expressões “avaliação formativa” e “somativa”. A primeira ocorreria ao longo do desenvolvimento do programa, projetos e produtos educacionais, com a finalidade de proporcionar informações úteis, destinadas ao aprimoramento das ações, e a segunda determinaria o mérito, o valor final de um programa ou da metodologia utilizada, com vistas a propiciar a tomada de decisão sobre sua continuidade ou substituição.

Quarto momento: novos enfoques ou tendências na avaliação. Na década de 1970 estas tendências avaliativas foram definidas com as seguintes características: avaliação orientada em duas perspectivas, a dos estudantes e a tomada de decisão sobre o programa ou método – avaliação passou a ser entendida como mudança ocorrida na aprendizagem do educando como consequência de uma ação educacional sistemática, por meio de uma formulação prévia de objetivos educacionais, momento das taxionomias de Bloom, Mager e Gagné. Ocorreu a ênfase nos objetivos operativos como indicadores de sucesso de um programa que trouxe a necessidade de compensá-la mediante a avaliação criterial, que forneceu informação real e descritiva da situação de cada discente a respeito dos objetivos de

ensino previstos, em vez de avaliá-lo por comparação com um padrão ou critério normatizado de realizações desejáveis em um grupo de discentes (avaliação normativa).

Também, na década de 1970, Parlett e Hamilton conceberam avaliação de perfil iluminativo, procurando investigar e interpretar as práticas educacionais, as experiências dos participantes do processo educacional, os procedimentos institucionais e os problemas da gestão, com abordagem holística do que está sendo avaliado. Essa concepção é também chamada de naturalista, pois estuda os fenômenos ocorrentes, ao natural, no contexto real, sem criar condições artificiais de estudo. Com características interpretativas, a avaliação iluminativa incentiva o avaliador a fomentar a discussão sobre os resultados baseadas nas informações coletadas.

Quinto momento: proliferação dos modelos. Os anos 1970 e 1980 caracterizaram-se pela proliferação de modelos avaliativos, associados aos dois paradigmas sobre avaliação - os baseados na avaliação de abordagem quantitativa (paradigma quantitativo) e os baseados na avaliação qualitativa (paradigma qualitativo). Embora o enfoque de ambos os paradigmas sobre avaliação (quantitativo e qualitativo) seja bem diferente e seus esquemas diferenciados, ambos coexistem nas situações de aprendizagem.

Sexto momento: denominado por Arrendondo e Diago (2009) de modelos das leis, ocorreu na Espanha e disseminou-se para outros países:

Nos últimos anos, aprecia-se um protagonismo da avaliação, não somente em âmbitos acadêmicos, mas também nos políticos, dado que Administração educacional a considera como um requisito essencial para a melhoria da qualidade educacional. A melhoria da qualidade do ensino exige ampliar os limites da avaliação para que possa ser aplicada de modo efetivo ao conjunto do sistema educacional (Lei Orgânica 9/95 LOPGESE, exposição de motivos). Isto está em consonância com o que era expresso no preâmbulo da LOGSE (1990): 'A lei atribui uma simples importância à avaliação geral do sistema educacional [...]. A atividade avaliadora é fundamental para analisar em que medida os diversos elementos do sistema educacional estão contribuindo com a consecução dos objetivos previamente estabelecidos. Por isso, há de se entender à atividade educacional em todos os seus níveis alcançando a todos os setores que dela participam' (p. 27).

Foi desenvolvido após a promulgação da Lei de Ordenação Geral do Sistema Educacional (LOGSE), na década de 1990, impulsionando a formulação de uma avaliação globalizada, formativa e integradora. Em 2002, com a Lei de Qualidade do Sistema Educacional (LOCE), concebeu avaliação como diferenciada. Este momento ocorreu na Espanha e disseminou-se para outros países.

Permeando a trajetória histórica da avaliação foram percebidas modificações no entendimento do significado da avaliação. Inicialmente a avaliação se caracterizou por efetivar medida, depois sendo atribuída a realização dos objetivos e em seguida inserida na totalidade do sistema educacional. Na década de 1970 preponderou a avaliação que representasse a mudança na aprendizagem do estudante, após o que a avaliação adotou modelos qualitativos e quantitativos e nos anos 90 o sistema educacional e político exigiu com a legislação educacional brasileira que avaliação fosse formativa, diferenciada e integradora do ensino-aprendizagem. A avaliação perpassa os resultados, incentivando, os docentes à tomada de decisão para melhoria da aprendizagem dos estudantes. Ao professor, além dos conhecimentos específicos abordados nos cursos de licenciatura, apresentam-se necessários os conhecimentos didáticos e pedagógicos, nos quais devem estar inseridos na formação inicial, perpassando pelo planejar, ensino e avaliação. A perspectiva da avaliação é a ação de incentivo ao conhecimento dos estudantes e de melhoria das práticas docentes. No próximo tópico conceituaremos a palavra “avaliação”.

2.2. Conceito de avaliação

A etimologia da palavra *avaliar* originaria do latim, provinda da composição de *a-* *valere*, que quer dizer “dar valor a...”. O conceito de avaliação pode ser considerado como a soma de fatores diversos que pretendem configurar o conceito comum para o objeto. Ao professor conhecer o conceito de avaliação e seus significados torna-se necessário, na perspectiva de utilizá-la na escolha do modelo, na seleção da técnica, no planejamento e elaboração dos instrumentos e seleção dos critérios para avaliar. Em nossa graduação, percebemos situações em que o docente aplicava o instrumento denominado prova e os estudantes obtinham notas abaixo da nota média de aprovação. Os professores, então, organizavam outro instrumento de avaliação para melhorar o resultado. Salientamos que, diante do resultado coletado, é importante que o professor avalie os aspectos relacionados com o objetivo de promoção da aprendizagem discente. Avaliação do ensino- aprendizagem consiste na tomada de decisão docente mediante os dados apresentados pelos discentes acerca do conhecimento ensinado.

Primeiramente, evidenciaremos a diferença entre os termos testar, medir e avaliar. Para Haydt (2004), testar significa submeter a um teste ou experiência, isto é, consiste em verificar o desempenho de alguém, de algum material ou máquina, mediante situações

previamente organizadas chamadas de testes. Medir é determinar a quantidade, a extensão, tendo por base um sistema de unidades convencionais. O resultado de uma medida é expresso em números daí sua objetividade e exatidão. Avaliar é interpretar os dados quantitativos e qualitativos para obter um julgamento de valor tendo por base padrões e critérios.

O significado da palavra avaliação no dicionário remete à seguinte definição: “Ato de avaliar; apreciação; estimativa”. (BUENO, 2001, p.104). A avaliação está presente em nosso cotidiano. Avaliamos e somos avaliados constantemente pelas ações que executamos, pelas escolhas que fazemos, pelas decisões que tomamos, enfim, pelo que somos e representamos. Conforme Freitas e Sordi (2009, p. 07),

Em nossa sociedade, somos avaliadores e avaliados, atribuindo juízo de valor a tudo e a todos, das situações mais simples às mais complexas, utilizamos a avaliação para tomar decisões apesar de muitas vezes não conhecermos sua importância ou escolhermos corretamente as técnicas ou os instrumentos para realizá-la.

Descrevemos os conceitos informados pelos teóricos e instituições que estudaram a respeito do tema.

Tyler (1950, p.22) afirmava que “o processo de avaliação é essencialmente o procedimento de determinar até que ponto os objetivos educacionais foram alcançados mediante os programas e currículos de ensino”. Para aplicar o processo, o teórico determinava oito fases de trabalho: estabelecimento de objetivos; ordenação desses objetivos em classificações amplas; definição dos objetivos em termos de comportamento; estabelecimento das situações adequadas para que se possa demonstrar a consecução dos objetivos; explicação dos propósitos da estratégia às pessoas responsáveis, nas situações apropriadas; seleção ou aplicação das medidas técnicas adequadas; compilação dos dados de trabalho e comparação dos dados com os objetivos de comportamento.

Para Cronbach (1963, p.35) avaliação apresentou-se como “a coleta e o uso das informações para tomar decisões sobre um programa educacional”.

Na concepção teórica de Scriven (1965, p.), a avaliação remeteu-se,

A uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leve a classificações comparativas ou numéricas, e na justificação: a) dos instrumentos e coleta de dados; b) das ponderações; c) da seleção de critérios.

De acordo com o autor, precisamos avaliar não apenas o grau de consecução dos objetivos estabelecidos, mas também os objetivos e as consequências não previstas.

Para Stufflebeam (1973, p. 81) dizia que “a avaliação é o processo de delinear, obter e fornecer informações úteis para o julgamento de decisões alternativas”.

Parlett e Hamilton (1976) defenderam a ideia de que a avaliação deveria se prender à descrição e interpretação dos fenômenos, em vez de mensurar e predizer. Consistindo em compreender os resultados e desenvolver métodos que ofertassem melhoria na aprendizagem.

Na perspectiva de Stake (1983) a avaliação baseia-se na observação e no julgamento realizado pelo homem. Com a observação pode-se emitir juízo de valor e tomar decisões mediante as situações e fatos possibilitando melhorias no processo.

Stufflebeam e Shinkfield (1987) descreveram avaliação como compilação de dados de trabalho mediante a definição de metas que proporcionem escalas comparativas ou numéricas a fim de justificar os instrumentos de compilação de dados, as valorações e a seleção das metas.

Avaliação, consoante Patton (1990, p.12-13), “precisa ser realizada para obter a melhor informação possível para as pessoas que dela precisam e conseguir fazer com que estas pessoas realmente usem os dados de forma apropriada para os propósitos desejados”.

Luckesi (1998, p.92-93) informou que o conceito de avaliação do ensino-aprendizagem, como “sendo formulado a partir das determinações da conduta de ‘atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação’, que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado”. Para este estudioso o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que constituem o objeto da avaliação, acrescido de uma contribuição de valor ou qualidade.

No mesmo ano (1998, p.42), Rodriguez Diéguez disse que “a avaliação consiste no processo e resultado da coleta de informação sobre um estudante ou um grupo de classe com a finalidade de tomar decisões que afetem as situações de ensino”. Na perspectiva do autor cabe ao docente conhecer a importância do processo avaliativo, desenvolvê-lo, mas principalmente analisar as dificuldades dos estudantes, auxiliando para que sejam minimizadas ou sanadas.

Na perspectiva de Hadji (2001, p.129), “A avaliação é uma operação de leitura orientada da realidade”. Percebemos com este conceito a importância do planejamento na avaliação, e da perspectiva norteadora que constitui ações planejadas.

A avaliação pode promover o intervalo da constituição do conhecimento dos estudantes com os ensinamentos promovidos pelos docentes na intencionalidade que estes saberes sejam ampliados. De acordo com Hoffmann (1994, 1998, 2000, 2002, p. 68) a avaliação,

é uma ação mediadora no processo de aprendizagem e a ação avaliativa enquanto mediação se faria presente justamente no interstício entre a etapa de construção do conhecimento do aluno e a etapa possível de produção, por ele de um saber enriquecido, complementado.

Na conceituação apresentada por Castillo Arredondo (2002),

a avaliação deve permitir, por um lado, adaptações a atuação educacional/docente às características individuais dos alunos ao longo de seu processo de aprendizagem, e, por outro, comprovar e determinar se estes atingiram as finalidades e as metas educacionais que são o objeto e a razão de ser da atuação educacional (p.24).

Mediante o conceito apresentado pelo autor podemos destacar a avaliação como processo relevante para docentes e discentes na premissa de proporcionar conhecimentos aos professores desvelando as características de aprendizagem dos estudantes, assim como, podendo comprovar aprendizagens e modificando a prática docente conforme os resultados coletados nas avaliações.

Nas palavras de Vianna (2005, p. 16),

[...] A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

Com a conceituação formulada pelo autor, percebemos que avaliação deve perpassar o processo de ensino sob responsabilidade docente e de aprendizagem discente, deixando de restringir a aplicação de instrumentos como provas, seminários, dentre outros sem fornecer *feedback* aos sujeitos.

Ao docente é imprescindível conhecer e compreender os conceitos na perspectiva de fomento nas escolhas corretas dos modelos, funções, técnicas, instrumentos e critérios que podem ser utilizados para obter melhores informações acerca dos conteúdos e conhecimentos

ensinados aos estudantes, objetivando o entendimento a respeito das dificuldades de aprendizagem e de como proporcionar melhorias na formação docente nas licenciaturas.

Na constituição do quadro a seguir, objetivamos além das informações acerca das contribuições relevantes proporcionadas pelos autores, a colaboração ofertada para avaliação do ensino-aprendizagem no âmbito das instituições e as teorias das áreas da Administração e da Psicologia, que contribuíram de modo efetivo para o desenvolvimento do processo avaliativo e de sua aplicabilidade.

Quadro 1 - Contribuições relevantes para área de avaliação

Ano	Autor	Contribuições relevantes
1887/1898	J. Rice	Primeira avaliação formal educacional realizada na América.
1916	H. Fayol	Demonstrou que em todas as organizações existem determinadas funções fundamentais para o sucesso: prever, organizar, dirigir, coordenar e controlar.
1942	R. Tyler	Considerado o pai da avaliação educacional, centrando-se no uso de objetivos definidos claramente, mediante a construção e a utilização de instrumentos de avaliação apropriados.
1943/1945	Exército dos Estados Unidos	Utilização maciça de testes psicológicos, expandindo aplicação aos alunos e, dessa forma reconhecer sua aprendizagem/ rendimento.
1960/1969	Bloom, Mager e Stenhouse	A avaliação é centrada na mudança produzida no aluno como resultado de uma formulação de objetivos educacionais.
1963	L. J. Cronbach	Avaliação como processo

		de coleta e uso da informação, com tomada de decisão posterior.
1971	D. L. Stufflebeam	Defende a necessidade de avaliar metas e analisar serviços.
1972	H. Parlett e D. L. Hamilton	Propuseram o conceito de avaliação iluminativa, concedendo grande importância ao contexto de avaliar
1978	M. Scriven e D. L. Stufflebeam	Propõe o conceito de meta-avaliação a fim de comprovar e reforçar a qualidade das avaliações.
1982	Stenhouse	Propõe o conceito de professor como investigador
1982	J. Elliot	Propõe o conceito de autoavaliação, mostrando seu interesse pelas interpretações dos integrantes da avaliação.
1986	S. Kemmis	Propõe o princípio da pluralidade de valores, no qual prima pelo conhecimento dos valores para emissão de opiniões apropriadas por parte dos avaliadores.
1986	J. L. Rodrigues Diéguez	Propõe três eixos para a avaliação: quantitativo/qualitativo, normativo/criterial e formativo/somativo.
2002	S. Castilho Arredondo	Enfoque sistêmico e integrado de avaliação: processo avaliador dentro dos processos de ensino e aprendizagem.

Fonte: Arredondo e Diago (2009).

Após a descrição dos diferentes conceitos e contribuições para avaliação, encontramos um aspecto comum aos conceitos - o fato de considerar o processo avaliativo como componente fundamental do ensino-aprendizagem nas instituições de formação. Consideramos dois fatores, primeiro, a avaliação se apresentou como dinâmica, flexível e contextualizada, não sendo uma ação isolada. O outro é a necessidade de que sejam evidenciadas as características avaliativas para obter informações, posteriormente, formular juízo de valor e tomar decisões nas de aprendizagem.

O conceito de avaliação do desenvolvimento acadêmico, para Vianna, diz respeito a:

[...] um aspecto a considerar é o tipo de aprendizagem a ser promovido e, nesse campo, a falta de articulação entre o ensino, a aprendizagem e avaliação cria problemas difíceis de superar. Ressalta-se, assim, que avaliação deve refletir uma preocupação maior com o desenvolvimento de habilidades desejáveis a todos os alunos, com a interpretação, o uso e a análise de diferentes conteúdos e salienta-se que essa preocupação deva ser também, o objeto de ensino. (1987, p. 33).

Conforme o exposto, na avaliação do desempenho acadêmico, foram exigidos conhecimento e compreensão para selecionar e escolher os modelos, as técnicas, os instrumentos e estabelecer critérios válidos e úteis aos propósitos do curso, da disciplina, para a realização dos objetivos do professor e dos educandos. Além disso, descrevem um ciclo de ação educacional incluindo planejamento, ensino, aprendizagem. O conhecimento dos modelos avaliativos fez-se necessário na premissa de descrever as intenções do avaliador na escolha do método que acredite ser o que pode obter melhores informações e subsídios de melhorias das ações. O que seriam e quais os modelos de avaliação? Procuraremos responder ao questionamento no próximo tópico, caracterizando os modelos avaliativos com base na concepção de autores como: Tyler, Bloom, Scriven, Stufflebeam, Stake e Parlett e Hamilton.

2.3. Modelos de avaliação

A fundamentação teórica do processo avaliativo perpassa a escolha e aplicabilidade do modelo de avaliação realizado pelo docente. Os modelos de avaliação, na verdade, descrevem o que os avaliadores fazem ou prescrevem o que devem fazer.

Para definimos o termo modelo, buscamos o conceito descrito por Bonniol e Vial:

Na educação, a palavra modelo é usada geralmente para designar uma formalização, exemplar: a partir de uma situação estudada, atualizam-se as invariantes dessa situação, as quais passam a ser consideradas princípios gerais que permitem reconhecer ou preconizar outras situações do mesmo tipo de problemas. Fala-se

então da modelação de uma situação. Essa acepção da palavra modelo, proveniente do estruturalismo, significa exibição de uma estrutura, de uma rede de elementos ligados por relações que são estáveis e que produzem uma função, realizando uma transformação: um conjunto regulamentado de encadeamentos. O modelo é assinalado à figuração esquemática de um tipo de problemas. (2001, p.11).

Com a definição, percebemos que, para a escolha do modelo avaliativo, deve ser levada em consideração a fundamentação teórica docente constituída nos cursos de licenciatura. Além disso, observar os padrões de conhecimento exigidos pela sociedade, demonstrando a importância da permanência e aprendizagem do estudante promovida na formação. Segundo Tardif (2007), “a Pedagogia, a Didática, a aprendizagem e o ensino são modelos de construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem intimamente da história de uma sociedade, de sua cultura legítima e de suas culturas (técnicas, científicas, populares, etc.)” (p. 17).

O aspecto de saber social de cada professor são realidades sociais materializadas mediante sua formação e experiências, contribuindo para que os discentes tenham aprendizagem; o professor, no papel de mediador de aprendizagens, e os estudantes, na utilização dos conhecimentos aprendidos na escola para a vida.

O conceito de modelos de avaliação educacional descrito por Vianna consiste na:

Descrição que os avaliadores fazem ou prescrevem o que devem fazer. A palavra modelo é usada em dois sentidos: 1) prescritivo, que é o mais comum, apresenta um conjunto de regras, prescrições, proibições, quadros referenciais, que especificam o que é bom e próprio para avaliação e como avaliação deve ser feita; 2) descritivo, conjunto de afirmações e generalizações que descrevem, prevêm e explicam as atividades da avaliação [...] (2000, p. 34)

Os modelos demonstram a complexidade de avaliação que em algumas situações, se concentram na avaliação do ensino-aprendizagem, outros no currículo adotado pela instituição; outros consideram as atividades teóricas e práticas vivenciadas pelos estudantes nas situações de aprendizagem que precisam ser julgadas. Além dos prescritivos e descritivos, encontramos os somativos e formativos.

Nesta outra perspectiva, qual o modelo mais significativo para medirmos as aprendizagens dos estudantes, o somativo ou formativo? Procuraremos responder por meio do exposto pelos autores:

Esse dualismo de conflito sempre foi poderoso. A avaliação somativa contraposta à formativa é seu produto. Até pouco tempo, falar de avaliação era “naturalmente” falar de avaliação somativa, da nota, dos testes, dos controles, da verificação, do balanço. Pouco a pouco as coisas mudaram, e a avaliação formativa assumiu um valor absoluto. A nota foi desacreditada, as normas passaram a ser consideradas um pecado, o controle, uma tortura, assim como o trabalho: ser formativo significa

atualmente ser gentil, “mediador”, “catalizador”, para ajudar, para facilitar.(BONNIL e VIAL, 2001, p.41).

Com o desenvolvimento das pesquisas educacionais e os diversos modelos de avaliação que temos no sistema educacional, ainda é possível perceber que o Núcleo Gestor, professores, discentes, pais e a sociedade ainda se voltam para o modelo somativo, enfatizando a aferição das notas obtidas (ao longo de um período letivo) ou se a “média” exigida pelo sistema de ensino esta sendo obtida. A seguir, explicitaremos as concepções de modelos de avaliação na perspectiva dos teóricos da avaliação. Objetivando enfatizar os modelos que podem ser selecionados para compor o processo avaliativo.

2.3.1. Modelo de avaliação na concepção de Tyler

Para Tyler (1942), o modelo de avaliação é simples e parte do princípio de que educar consistia em gerar ou mudar padrões de comportamento. Em consequência, o currículo constituir-se-ia baseado na especificação de conhecimentos, habilidades expressas por objetivos a serem atingidos.

Conforme Bonniol e Vial,

O modelo do domínio por objetivos baseia-se em uma ampla metáfora guerreira (alvos, operacionalização, eficácia...). Junto com o ensino programado e o comportamento skinneriano, trata-se de uma racionalização do ato avaliativo, e do conjunto do ato avaliativo que se exerce sobre uma vontade, uma visão administrativa. (2001, p.110).

A avaliação na concepção Tyleriana, visa à tomada de decisão, que envolve professores, administradores educacionais, pais e estudantes, que necessitam de informações relativas à eficiência do ensino refletida por meio da aprendizagem. O docente deve explicitar o que pretende dos discentes por via das diversas metodologias de ensino e práticas de avaliação. Os estudantes ficam em condições de apresentar respostas satisfatórias às demandas da escola e dos professores.

2.3.2. Bloom e o modelo de avaliação

O modelo de Bloom denomina-se pedagogia de domínio. De acordo com os autores, as principais linhas do modelo podem ser resumidas assim:

[...] precisar claramente os resultados esperados no final de um curso ou de uma sequência de aprendizagem; preparar os alunos para que possam colher bons frutos na sequência da aprendizagem; enriquecer a aprendizagem de retroações freqüentes e de procedimentos corretivos e não passar para o posterior se a atual não estiver suficientemente dominada. (BONNIOL E VIAL, 2001, p.120)

Na concepção de Bloom os resultados devem ser esperados ao final do curso, de uma unidade ou assunto abordado na disciplina, devendo preparar os educandos para aprendizagens futuras e ao docente é denominada a responsabilidade de não ensinar outros conteúdos até que os atuais estejam compreendidos.

2.3.3. Scriven e a constituição do modelo avaliativo

Scriven destaca que no campo da avaliação existem divergências metodológicas, o que não deixa de ser positivo, mas promove dificuldades para o praticante da avaliação.

Vianna (2000) informa que para o teórico,

A questão da diversidade das abordagens é resultante de posições epistemológicas diferentes, preferências metodológicas diversas e diferentes visões metafóricas da avaliação. Scriven aborda o aspecto do julgamento de valor em avaliação. (2000, p. 88).

A constituição deste modelo causa divergência pois os adeptos de Scriven acreditam que avaliação se completa com a realização de um relatório final no qual o professor apresenta juízo de valor em relação à aprendizagem discente. Os discordantes acreditam que o professor deve ter como prática a tomada de decisão, não sendo necessária a emissão de um juízo de valor em relação às informações coletas nos instrumentos de avaliação.

2.3.4. Modelo Contexto, Insumo Processo e Produto de Stufflebeam

Neste modelo apresentou-se o contexto, *input* (insumo), processo e o produto são os aspectos que compõe o modelo CIPP desenvolvido por Stufflebeam. Estes aspectos deram-lhe um caráter analítico e racional.

Bonniol e Vial evidenciam que,

Sem dúvida o CIPP é o modelo mais conhecido mundialmente. Ao contrário do modelo de Tyler, não está centrado nos objetivos, mas na decisão da situação. O objetivo da avaliação não é provar, mas melhorar, tomar decisões adequadas (“*not to prove, but to improve*”, Stufflebeam e Skinfeld, 1985, p.151). E conforme os autores, não conseguiremos tomar boas decisões se nos reduzirmos a medir o desvio entre os desempenhos e os objetivos. (2001, p. 164).

O aspecto principal deste modelo é apresentação da avaliação, como processo que descreve, obtém e proporciona informações úteis para julgar decisões alternativas. Vianna (2000) descreve três elementos importantes para a compreensão do modelo proposto:

1. Avaliação é um processo sistemático, contínuo.
2. O processo de avaliação pressupõe três momentos de maior importância:
 - 2.1 – esboçar as questões a serem respondidas,
 - 2.2 – obter informações que sejam relevantes para responder às questões propostas e
 - 2.3 – proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisão todas as informações necessárias.
3. Avaliação serve para a tomada de decisão.

Com a descrição deste modelo, pode-se considerar que avaliação tem papel-chave durante o desenvolvimento do processo educativo, a partir do momento em que as pessoas valorizam os resultados encontrados pelos instrumentos avaliativos e tomam decisões para melhoria da aprendizagem. Vale ressaltar que é importante no contexto do trabalho pedagógico que os professores busquem informações ou conhecimento para a tomada de decisões.

2.3.5. O modelo de avaliação de Stake

O modelo de Stake revela que avaliação apresenta um lado formal e outro informal. A avaliação informal depende das observações causais, objetivos implícitos, normas intuitivas e julgamento subjetivo. A avaliação formal depende de outros elementos, como comparações controladas e o uso de testes padronizados. Para os testes formais, não existe um esforço para relacionar as condições antecedentes e as interações em sala de aula e, por parte dos professores, não existe uma atenção em estabelecer relações entre os procedimentos de ensino e os resultados alcançados nas avaliações.

Os dados coletados pelo avaliador/professor são de fontes diferentes e diversas maneiras. Para Stake (1967), as informações devem ser agrupadas em três conjuntos:

1. Antecedentes – condições existentes antes do ensino e da aprendizagem que podem se relacionar com os resultados, ou seja, aquilo que os especialistas em instrução programada chamam de comportamento de entrada.
2. Interações – conjunto de inúmeras interações de estudante com professor, estudante com estudante, pais com orientadores educacionais, ou seja, a sucessão de compromissos que constituem o processo educacional.

3. Resultados – conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes, como consequência da experiência educacional. São aspectos que, tradicionalmente, interessam à avaliação formal.

Estes elementos são que participam da descrição e julgamento. No modelo de Stake, demonstra do que os julgamentos podem ser classificados como padrões gerais de qualidade de um determinado instrumento de avaliação. Os dados descritivos são classificados em intenções e observações. Ao professor cabe organizar um registro das pretensões de aprendizagem dos estudantes no momento em que ensinam o conteúdo.

2.3.6. Modelo de avaliação iluminativa

O modelo criado por Parlett e Hamilton tem por finalidade estudar as consequências da implantação de um projeto ou programa, funcionamento, a influência pela situações escolares e que vantagens e desvantagens este projeto ou programa traz para a instituição que o desenvolve.

Na concepção de Arredondo e Diago (2009, p. 73), o objetivo do modelo consiste em: “descobrir o que os alunos e os professores participantes experimentam e quais os aspectos relevantes a respeito do programa em suas concepções”. A interpretação dos resultados e as informações dos participantes são aspectos importantes, estimulando a discussão sobre o planejamento e o ensino do professor, assim como da aprendizagem dos estudantes.

A importância da escolha dos modelos de avaliação está em apoiar as práticas de ensino e aprendizagem, devendo deixar de lado a mera formalidade, instigando nos docentes a necessidade de utilizá-la como processo de tomada de decisão com suporte nos resultados encontrados percebendo os avanços e os desafios que constituem a prática pedagógica. Avaliar tornou-se importante na interpretação dos dados quantitativos e qualitativos para obter um julgamento de valor e tomada de decisão baseado nas funções, técnicas, instrumentos e critérios escolhidos pelo professor acerca da apreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula na promoção da aprendizagem e formação dos estudantes.

2.4. Funções da avaliação do ensino-aprendizagem

Avaliação do ensino-aprendizagem tem por objetivos: auxiliar o estudante no desenvolvimento pessoal e acadêmico, desde o processo de ensino e aprendizagem, o outro

objetivo consiste em demonstrar à sociedade a qualidade do trabalho educativo realizado. Referindo-nos à avaliação do ensino-aprendizagem, reportamo-nos à verificação do que os educandos aprenderam.

As três funções da avaliação que servirão para auxiliar o professor no planejamento do processo avaliativo consistem no diagnóstico, no controle e na classificação das aprendizagens discentes.

A função avaliativa de diagnosticar tem por propósitos: verificar a presença ou falta de pré-requisitos para novas aprendizagens; detectar dificuldades específicas de conhecimento, procurando identificar as causas. Pode ser utilizada no início do semestre letivo ou no início de cada unidade de ensino.

A função de controle tem dois objetivos. O primeiro é apontar a constatação dos objetivos estabelecidos e quais os alcançados pelos educando. O segundo consiste no fornecimento de dados para o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem. Sua utilização ocorre durante o período letivo, no decorrer do processo ensino e aprendizagem.

A classificação dos resultados de aprendizagem alcançados pelos estudantes, de acordo com o nível de aproveitamento estabelecido, caracteriza a função de classificar. Aplicação é, ao final do semestre letivo, ou ao final de uma unidade de ensino. Essas funções estão vinculadas. Para que possam garantir a eficiência² do sistema de avaliação e a eficácia³ do processo ensino-aprendizagem, o professor precisa conhecer e fazer uso conjugado das três funções, utilizando-as no momento adequado das situações de ensino. Além do conhecimento e do esclarecimento da utilização das funções avaliativas, o docente necessita saber o que são e como são constituídas as técnicas, os instrumentos e, principalmente, os critérios para auxiliar na emissão do juízo de valor e na tomada de decisão para sanar ou minimizar as dificuldades discentes em relação aos conteúdos abordados na disciplina, constituindo o processo de formação profissional docente. No próximo item, descreveremos as técnicas, os instrumentos e os critérios utilizáveis na avaliação.

2.5. Técnicas, instrumentos e critérios de avaliação

Cabe ao docente a responsabilidade de escolha das técnicas e dos instrumentos que auxiliaram no processo avaliativo e na sondagem de aprendizagens e dificuldades discentes

² Significa fazer bem e corretamente. O trabalho eficiente é um trabalho bem elaborado (CHIAVENATO, 2003, p. 23).

³ Significa atingir objetivos e resultados. Atividade eficaz é proveitosa e bem-sucedida (IDEM, IBIDEM).

dos assuntos trabalhados na disciplina. Então, ao professor é necessário conhecer as técnicas, instrumentos e critérios de avaliação. “O conhecimento é sempre uma construção pessoal”, enfatiza Grillo (2000, p. 16); no entanto, o professor assume papel decisivo na condução desse processo sem que isso signifique redução da atividade do educando. Para essa autora, a avaliação “implica a compreensão da trajetória do aluno em seu processo de aprendizagem (que é sempre uma construção) reconhecendo seus avanços e paradas como partes integrantes de um processo”. (P. 17). O professor precisa criar e organizar condições para que as aprendizagens sejam significativas para os discentes.

Acreditamos que, para investigar a constituição das práticas avaliativas precisamos sondar que conhecimentos os docentes do curso de História da UECE e UFC possuem acerca das técnicas, como escolhem e planejam os instrumentos de avaliação e de que maneira selecionam os critérios avaliativos para obter informações a respeito da aprendizagem dos estudantes na disciplina do referido curso.

Despresbiteris e Tavares comentam que instrumentos e técnicas são classificados de modos diferentes. E que muitos autores distinguem instrumentos e técnicas de avaliação. Para as autoras, “técnica é o conjunto de procedimentos para avaliar, por exemplo, a técnica de observação. O instrumento é aquilo que serve para registrar os resultados da aplicação de uma técnica, como roteiro de observação” (2009, p. 16).

Na concepção de Haydt (2004 apud MEDIANO, 1976, p. 37), “A técnica de avaliação é o método de se obter as informações desejadas. O instrumento de avaliação é o recurso que será usado para isso”.

Outra conceituação elaborada para técnica é:

[...] uma primeira categorização que pode abarcar e utilizar vários instrumentos. É o método operativo de caráter geral que põe em jogo diversos procedimentos para obter a informação necessária sobre a aprendizagem dos alunos (ARREDONDO e DIAGO, 2009, p. 264).

Na perspectiva de Arredondo e Diago, o instrumento foi conceituado por,

[...] ferramenta específica, um recurso específico, ou um material estruturado que se aplica executoriamente para recolher os dados de forma sistemática e acerca de algum aspecto claramente delimitado. O instrumento é o recurso necessário que se utiliza sobre uma técnica específica (OPUS CITATUM).

Para obter e selecionar informações na avaliação é necessário o auxílio de diferentes técnicas e instrumentos, procurando atender o perfil de conhecimento da disciplina estabelecido

pelo professor para que o estudante alcance a perspectiva de se tornar professor de História, desenvolvendo capacidade de utilização e de ressignificação dos conteúdos apreendidos durante a formação e de sua utilização na docência.

A escolha das técnicas e dos instrumentos de avaliação depende dos seguintes fatores: área de estudo ou componente curricular, dos objetivos docentes relacionados ao ensino e aprendizagem (informações, conhecimentos, habilidades, competências), das condições de espaço da universidade, tempo do professor para organizar e realizar o processo avaliativo e do número de discentes.

2.5.1. Principais técnicas de avaliação

2.5.1.1. Observação

Esta técnica centra-se na obtenção de informação sobre a conduta e no desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, assim como na superação das dificuldades. A conduta pode ser entendida como as manifestações relacionadas às atividades e situações que refletem a forma de ser, agir e de participar dos educandos, na qual não é possível chegar por meio de provas padronizadas.

A observação é uma técnica para avaliar os estudantes de qualquer idade e diferentes níveis de escolaridade, visto que observar implica aprender a ver o que o aluno faz, anotando as mudanças e percebendo as melhorias realizadas. O professor que consegue observar pode ter à sua disposição uma série de dados que servirão de base para as avaliações sistemáticas da turma. Temos como exemplo de técnicas de observação: o registro descritivo, o registro de casos, escala de observação, o registro cumulativo e a lista de controle.

2.5.1.2. A Interrogação

A interrogação didática é uma das técnicas mais utilizadas na perspectiva educacional. A formulação de perguntas no ensino constitui uma das atividades representativas da ação didática, e conseqüentemente, da avaliação por ser bastante utilizada pelos professores e por sua influencia na aprendizagem.

Para Arredondo e Diago (2009 apud, DE LA TORRE, 1987, p. 240), “a pergunta é o melhor instrumento pedagógico idealizado pelo homem e a estratégia didática mais poderosa que dispõe o formador em sua atividade educacional”. Os autores consideram que interrogar.

- é a técnica mais simples, econômica e ao alcance de qualquer professor, pois são necessários recursos mentais e imaginativos;
- serve para captar atenção, despertar o interesse e motivar o ouvinte em um dado momento;
- estimula a curiosidade intelectual e busca alternativa;
- as perguntas provocativas e divergentes estimulam a imaginação e a criatividade e
- o porquê, o como, o para quê ajudam ao docente a descobrir as causas e as consequências do processo educativo.

Para realizar a interrogação, necessários são dois momentos: a formulação de objetivos e de perguntas. O primeiro momento do processo de interrogação detém-se em contextualizar os objetivos de acordo com os conteúdos ensinados, sendo de responsabilidade docente levar em consideração a idade e o nível de escolaridade dos estudantes.

O segundo condiz com a formulação das perguntas, pois ao professor cabe o cuidado para que as perguntas formuladas não se detenham à obtenção de respostas decoradas e repetitivas; ao contrário, que ajudem a estimular o pensamento, demandando atividades de análise, síntese e avaliação das diversas situações de aprendizagem. Dentre as técnicas de interrogação, podemos destacar a pesquisa de opinião e a entrevista.

2.5.1.3. Outras técnicas de avaliação

Neste item, vamos informar outras técnicas importantes para a avaliação dos educandos, mas que não são utilizadas quanto a observação e interrogação. As técnicas são:

- técnicas baseadas no autoinforme e na introspecção;
- técnicas baseadas em aspectos pessoais e
- técnicas de análise dos trabalhos e atividades realizadas em sala de aula.

1. Grupo de discussão

Esta técnica tem por finalidade a busca de informações e de novos enfoques de uma determinada área, e para isso se costuma contar com a colaboração de especialistas na disciplina que está sendo ministrada, buscando desenvolver novas perspectivas entre os teores abordados e os conteúdos inovadores.

A quantidade de pessoas que participam do grupo é reduzida, para garantir a participação de pessoas selecionadas, como os especialistas. No grupo de discussão deve

existir o papel do mediador, que intervém nos momentos imprescindíveis e organizará o tratamento dos pontos-chave.

2. Técnicas baseadas no autoinforme e na introspecção

Aportam-se na auto-observação, na livre expressão do sujeito sobre si mesmo e em suas experiências e vivências. Ficam vinculados neste grupo de técnicas: o ensaio livre autodescritivo, as técnicas de pensamento em voz alta e a história de vida.

3. Técnica baseada em aspectos pessoais

Com estas técnicas, o individuo pode selecionar, constituir e ordenar informações geralmente relacionadas às vivências e a experiência de vida. Pertencem a este grupo a técnica do portfólio e a das grades de construtos pessoais.

4. Técnicas de análise dos trabalhos e atividades realizadas em sala de aula

Nesta técnica, o docente tem variedade de informações mediante a análise e estudo dos trabalhos e das atividades que o estudante realiza conforme adquire a aprendizagem desejada. As mesmas atividades e as práticas trabalhadas em sala de aula e que possibilitam o discente avançar em sua aprendizagem permitem ao professor/avaliador avaliar como os mesmos estão aprendendo.

Na utilização das técnicas de avaliação, podemos perceber vantagens e desvantagens. Cabe ao professor conhecer e selecionar a mais condizente com os objetivos previstos. Além do conhecimento e da escolha da técnica adequada para avaliar os educandos numa determinada disciplina, a responsabilidade docente também está em escolher e diversificar os instrumentos e, conseqüentemente, as questões que os compõem. No momento em que o professor utiliza o mesmo instrumento de avaliação, pode ser que aprendizagem ou dificuldade do estudante não seja identificada pelo mesmo tipo de instrumento utilizado.

2.5.2. Instrumentos e critérios de avaliação

A educação vem tendo, no decorrer dos tempos, a função de preparar novas gerações com os instrumentos necessários para garantir manutenção e sobrevivência das pessoas e mudanças da sociedade. Dessa maneira, houve a preocupação em verificar se as gerações estavam de fato aprendendo o que lhes ensinavam para terem o rótulo de “apto a” após a utilização de um instrumento de avaliação, ou, caso contrário, estes serviam para tomar

decisões de melhorias e minimizar as dificuldades de aprendizagens relacionadas aos conteúdos (OLIVEIRA, 2001)

Um dos maiores desafios para o professor no momento da avaliação, provavelmente, seja a escolha do instrumento, pois existem diversas críticas em relação à qualidade dos instrumentos adotadas para avaliar o conhecimento.

Alguns problemas relacionados aos instrumentos de avaliação são descritos por Thorndike e Hagen (1973),

- Os programas dos cursos apresentam objetivos que abarcam na maioria das vezes, uma variedade de habilidades cognitivas que vão da memorização de conhecimentos à análise e aplicação de princípios. Na maioria das vezes, os instrumentos medem somente a memorização e a compreensão de determinado conteúdo.
- As instruções e questões são duvidosas, a atividade proposta geralmente apresenta-se incompleta, o que resulta em respostas que não correspondem ao almejado pelo docente.
- As características do instrumento não estão adequadas ao planejamento realizado pelo docente em relação aos objetivos. O professor está interessado em verificar o domínio dos educandos com relação à análise e a solução de problemas, mas elabora uma prova que verifica tão-somente os conteúdos que o discente deve dominar para resolver o problema e não as estratégias que levariam à sua resolução.

Para evitar que aconteçam problemas, na elaboração do instrumento, Depresbiteris e Tavares (2009) sugerem que algumas questões sejam devidamente respondidas no planejamento e elaboração dos instrumentos de avaliação: quais as finalidades de avaliação? O que será avaliado? Quais os critérios? Qual o tempo que se dispõe para avaliar? Como zelar pela qualidade do instrumento? Que uso fará das informações coletadas?

O primeiro aspecto que deve ser pensado no momento que se planeja o instrumento é a respeito de sua finalidade. Esta deve estar de acordo com a função da avaliação que pode ser: diagnóstica, formativa, somativa, mediadora, autêntica, entre outras. A escolha do instrumento em relação à finalidade a que se destina é o primeiro momento de sua constituição.

Na definição do que será avaliado, o professor deve buscar referências nos documentos que orientam o planejamento dos cursos, das disciplinas, dos conteúdos e das aulas; como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que servem de referência para o trabalho educacional na escola no ensino fundamental e médio. Para o ensino superior, as referências são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), auxiliando o trabalho do professor nas instituições de ensino superior e nos diversos cursos. O docente deve procurar elaborar os referenciais que nortearão o ensino e aprendizagem e sua avaliação. Para cada instrumento elaborado, é essencial ter o referencial do que foi planejado, do que será ensinado, das aprendizagens esperadas e das informações coletadas pelos instrumentos de avaliação.

Os critérios de avaliação podem ser um parâmetro, uma norma ou regra servindo como base e referência para a análise e interpretação dos resultados. Definem o que se espera daquilo que será avaliado. Independentemente do instrumento que se utiliza para avaliar, é fundamental a especificação do que se pretende avaliar e seus referenciais.

O que pode ser entendido por critério de avaliação, na perspectiva descrita pela autora, é,

Em termos genéricos, pode-se dizer que são indicadores que serão levados em conta para julgar se os objetivos foram atingidos. Cada professor pode ter os seus. O importante é que os tenha e que os esclareça a seus alunos, servindo de orientação à conduta de ambos para o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender. Critérios quantitativos são mais simples de estabelecer e utilizar. Critérios qualitativos são mais complexos e mais sujeitos à subjetividade, no entanto muitas vezes são os mais importantes. (BERBEL, 2001, p. 63).

Os critérios devem ser informados aos estudantes. Eles servem como “regra do jogo” e precisam se manter por um período para propiciar confiança a quem está sendo avaliado - em nossa situação, os educandos. Conforme se expressa Hadji (2001, p. 45), “a avaliação é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação” e este referente nada mais é que “um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas”. Ou melhor, cada critério define o que julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado, e a leitura do objeto pode ser feita mediante os critérios estabelecidos.

Na concepção descrita por Moreira e Vieira (1993), os instrumentos devem ser escolhidos mediante alguns critérios, como adequação ao que se pretende avaliar; as possibilidades de adequação a situações diversas; o potencial em termos de desenvolvimento

do discente e de tomada de decisões docente no processo ensino e aprendizagem. Portanto o critério deve proporcionar modificações tanto para educandos quanto para professores; a capacidade de contemplar o que se deseja avaliar e a articulação do que será avaliado com o que foi ensinado e planejado.

O tempo disponível para utilização, a validade e a fidedignidade dos instrumentos de avaliação constituem fatores que precisam ser levados em conta pelo professor para que possam garantir o êxito no processo de ensino, mas, principalmente, na aprendizagem.

A disponibilidade do tempo para avaliar constitui aspecto significativo para a escolha do instrumento. Esta análise do tempo de que se dispõe deve contemplar a sua elaboração, aplicação, análise e interpretação. O tempo é fator a ser analisado para a decisão do instrumento a ser aplicado. Se o professor organiza uma prova dissertativa para que seja feita em uma aula de 45 minutos, provavelmente para alguns discentes este tempo seja insignificante e com isso devolvam o instrumento ao professor com respostas incompletas ou deixando de responder a questões. Com esta situação o momento da análise dos dados ficará prejudicado.

A validade e a fidedignidade são características fundamentais para a qualidade do instrumento de avaliação. A validade relaciona-se ao grau em que o instrumento mede o que se pretende medir e, portanto, a análise da validade deve responder as seguintes questões: o que este instrumento está avaliando? Em que grau está avaliando os conhecimentos e as habilidades descritas na matriz e definidos para estes discentes, considerando o nível de escolaridade, sua idade? Os itens elaborados estão correspondentes ao conteúdo e a habilidade indicada na matriz de referência? A validade está relacionada aos objetivos da avaliação nos quais o instrumento foi elaborado.

A fidedignidade, confiabilidade ou precisão referem-se à consistência em que o instrumento avalia determinado conjunto de habilidade e conteúdos. Na elaboração do instrumento, impõe-se atenção, pois pode ser fidedigno, mas não ser válido, ou seja, pode coletar com precisão os dados e informações, mas estando incoerente com os objetivos propostos. Para que a confiabilidade do instrumento seja garantida, é condizente que o docente elabore, para as habilidades a serem avaliadas, mais de uma tarefa ou questão, de modo a aumentar as possibilidades dos estudantes explicitarem seu aprendizado.

Os resultados coletados por meio dos instrumentos servirão de tomada de decisões educacionais em dois níveis: macro e micro. No macro estão as políticas públicas e os currículos. O nível micro é composto pelo processo específico de ensino e aprendizagem.

A comunicação do resultado para os estudantes, pais, coordenadores pedagógicos e gestores é fundamental, pois podem ensejar ações de melhoria para o processo de ensino e aprendizagem.

2.5.2.1. Conhecendo os tipos de instrumentos ou procedimentos de avaliação

Além do termo instrumentos, autoras como Souza e Turra preferem utilizar a expressão procedimento de avaliação, pelo fato de que possibilita entendimento mais detalhado das formas pelas quais os estudantes são avaliados. Segundo Souza (1995, p. 41), “procedimentos de avaliação referem-se a todos os meios que são utilizados para permitir a obtenção de dados que interessam ao avaliador”. Turra *et al.* (1975, p. 43) confirmam a amplitude do vocabulário procedimento, informando que

[...] é indispensável à coleta de dados relativos ao progresso alcançados pelos alunos pro meio do processo ensino-aprendizagem. Para a coleta dos referidos dados [...] procedimentos que possibilitem reunir a variedade de dados necessários a tal propósito.

A clareza quanto aos objetivos a serem alcançados pelos estudantes é fundamental no trabalho docente. Partindo desta perspectiva, o professor poderá planejar o instrumento de avaliação adequado para o fornecimento das informações acerca de como estão e o que falta para que objetivos de aprendizagem sejam alcançados. Com isso, podemos salientar a importância do conhecimento acerca dos instrumentos, de sua elaboração e emprego dos dados fornecidos com sua aplicação para que ensejem melhorias no ensino e aprendizagens. Ao docente, é imprescindível a utilização dos variados instrumentos, motivo que nos instigou a apresentação dos mesmos neste trabalho.

Um dos instrumentos mais utilizados pelo docente são as provas discursivas ou dissertação. A palavra “prova” tem origem no latim *probo*, que significa honesto, correto. O verbo *probare* implica julgar corretamente. Neste instrumento, o professor apresenta questões, perguntas ou temas para que sejam respondidos ou discorridos pelo estudante com liberdade ou espontaneidade. O estudante formulará, organizará, abreviará ou ampliará as respostas ou dissertações. Este instrumento avalia: cabedal de conhecimentos, lógica nos processos

mentais, justificação de opiniões, organização de ideias, capacidade de síntese, habilidade de selecionar, relacionar, clareza de expressão, soluções criativas, atitudes, preferências.

Outro tipo são as provas orais ou as entrevistas. A prova oral constitui-se de perguntas e respostas orais. Permite ao docente avaliar a capacidade do educando de se expressar oralmente no momento em que é arguido. O instrumento avalia: profundidade e extensão dos conhecimentos, opiniões, julgamentos, apreciações, tendências, habilidades de se expressar oralmente.

A prova com consulta, também conhecida como prova pesquisada é um instrumento que situa o educando em estado profissional simulado. Assim, a prova pesquisada consta de uma situação-problema que o estudante é incapaz de resolver imediatamente com seus conhecimentos. Precisarà pesquisar, estudar para depois apresentar uma solução para o problema, a justificativa teórica da solução mostrada e demonstrar as fontes usadas para sua pesquisa.

A prova como teste de múltipla escolha é instrumento usado por professores em razão da facilidade e do tempo relativamente curto para sua correção. Tem por objetivo avaliar a compreensão de todos os conceitos e teorias de uma área relativamente extensa de informações.

As provas com questões de lacunas podem ser usadas, por exemplo, após uma aula expositiva ou depois de uma palestra ou conferência, ou após um estudo teórico feito quando se quer avaliar o grau de compreensão e fixação de informações por parte dos estudantes.

Uma variante de instrumento e com o mesmo objetivo é a prova constituída de questões *falso-verdadeiro*, servindo para medir: identificação de relação de causa-efeito, distinção de opiniões, conhecimentos de fatos específicos. São estabelecidas afirmações que deverão ser qualificadas pelos educandos como falsas ou verdadeiras no primeiro momento. Posteriormente, pode-se debater as questões. Serve para uma informação rápida sobre a compreensão do assunto.

O estudo de caso como instrumento de avaliação tem por objetivo avaliar o conhecimento e sua aplicação a uma determinada situação-problema. Com efeito, num estudo de caso, o educando deverá desenvolver corretamente a situação expressa e fundamentar teoricamente sua decisão. Trata-se de demonstrar que possui os conhecimentos dele esperados e sua aplicação correta na situação indicada.

Outro instrumental que pode ser utilizado para avaliar são os trabalhos e as monografias. Com efeito, escrever um trabalho ou monografia exigirá que o discente aprenda a buscar informações, fichá-las, compará-las, analisá-las, criticá-las; buscar informações que se completem o mais possível, trazer teorias e conceitos que ampliem suas informações e que, por vezes, se contradizem, exigindo maiores especificações; organizar estas informações num esquema de texto que tenha uma introdução, um desenvolvimento do pensamento e do argumento que implica o tema estudado, e um fechamento numa conclusão permitirá nova aprendizagem ao estudante.

A redação final do texto com características de clareza e lógica de pensamento, coerência na argumentação, correção de linguagem e apresentação estética complementar a aprendizagem do estudante nesta atividade. O acompanhamento do professor é tão necessário quanto o que descrevemos quando falamos sobre a técnica de ensino com pesquisa.

Os instrumentais denominados por prova prática requerem equipamentos, laboratórios, máquinas, enfermarias, atividades de campo, sala de aula, escritórios- modelo, situações simuladas etc., e nas quais os educandos devem agir mostrando aquisição de conhecimentos e habilidades motoras e intelectuais para uso dos equipamentos necessários e se desempenham adequadamente as tarefas ou atividades propostas.

O diário de curso ou portfólio, utilizado como instrumental para avaliar, consiste no registro diário e conciso das atividades realizadas no curso pelos estudantes, apresentando uma descrição e crítica a essas atividades: seu relacionamento com os objetivos propostos, a forma de sua apresentação, as reações que o educando sentiu e as reações referentes aos colegas e professores, ou à turma como um todo; e tudo o mais que achar pertinente registrar. Esta documentação é fundamental para realização de uma autoavaliação, quando o estudante poderá fazer uma análise crítica de seu desenvolvimento e de seu processo de aprendizagem de forma fundamentada.

Vasconcelos (1998) comenta que a intencionalidade docente é um dos elementos que mais influenciam mudanças significativas na prática da avaliação. Isso significa que avaliação não termina quando é encontrado um valor, pelo contrário, no momento em que este resultado fica evidente, exige-se um posicionamento docente para manter ou realizar modificações em sua prática pedagógica.

O docente deve encontrar significado em elaborar o instrumento de avaliação, diversificar as formas de coletar informações e, principalmente, ter interesse por fazer uma análise e interpretação dos resultados para melhoria dos processos.

2.6. Avaliação descrita na LDB e DCN do curso de História

No âmbito da educação, uma das atividades que acreditamos ser importante na perspectiva de atuação do professor, objetivando a valorização e relevância do processo avaliativo, consiste em conhecer as informações a respeito de avaliação disponibilizadas na Lei de Diretrizes e Bases – LDB e nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, no caso específico de nossa investigação, as destinadas ao curso de História.

De acordo com descrição do processo avaliativo contida na LDB o professor que realiza avaliação, valorizando a prevalência dos aspectos quantitativos sobre os qualitativos, age em desacordo com os princípios legais, desobediente à legislação educacional, de 1996, que se refere à verificação⁴ do rendimento escolar e solicita a observação de alguns critérios. Leiamos:

Artigo 24º. Inciso V, item a. Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996).

Mencionado dispositivo legal demonstra que a avaliação proposta é processual, e os docentes precisam estar atentos aos conhecimentos, habilidade e competências desenvolvidas por seus discentes, bem assim as atividades demonstradas e realizadas em sala de aula devem ser aproveitadas, servindo para compor o processo avaliativo. É importante lembrar que os estudantes são sujeitos que trazem vivências diferenciadas, enriquecendo e diversificando as práticas pedagógicas. Em relação aos aspectos da avaliação, os autores comentam:

Suspeitamos que o problema esteja no fato de que poucas figuras de proa na educação, na política e na comunidade conhecem realmente a avaliação. Há poucas pessoas cientes do potencial ou que já viram o impacto que avaliação pode ter. Na verdade, são poucos os que já viram uma boa avaliação. E provavelmente há muitos que já viram ou receberam avaliações malfeitas. Percorremos um longo caminho nos últimos trinta anos na compreensão do papel e da forma certa de fazer uma avaliação. Ainda estamos aprendendo, mas não devemos esquecer que agora sabemos muito mais do que antes. (WORTHEN, SANDERS, FITZPATRICK, 2004, p.616).

⁴ [...]A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração. A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E ...pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela conseqüências novas e significativas. (LUCKESI, 1998, p. 92).

Com respaldo neste excerto dos autores, observamos que a avaliação quase sempre pode ter sido realizada com a finalidade de aferir nota ou conceito ou se limita ao instrumento prova, sendo associada basicamente à relação unilateral e vertical do professor para o estudante, descartando as manifestações das dificuldades de aprendizagem coletadas ou da falta de entendimento dos discentes acerca dos conteúdos ensinados. É preciso todavia, que seja realizada com o intuito de fornecer subsídios para os professores, estudantes e gestores das escolas ou dos cursos de educação superior. Para o docente, é importante conhecer os resultados da ação pedagógica, analisando o aspecto didático, ensejando possibilidades de melhorias no planejamento, no ensino e na avaliação. Para o estudante ter conhecimento do resultado da avaliação, é relevante conhecer os aspectos que compõem sua aprendizagem e os que necessitam de melhoria. Para os gestores é importante analisar se o processo avaliativo demonstra resultados acerca da atuação docente e aprendizagem discente estando condizente com o descrito na proposta pedagógica da instituição auxiliando na qualidade educacional. Convém salientar que a educação brasileira visa ao pleno desenvolvimento da pessoa, de acordo a Carta Magna do País:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A escola e os cursos de formação superiores são instituições com projeto político-pedagógico que precisam contribuir com a interseção da diversidade cultural que as circunda e as constitui, sendo espaço de significar e de produzir conhecimento, valores e competências fundamentais à formação humana e profissional dos que ensinam e dos que aprendem. Nesta concepção, o papel da avaliação é acompanhar a relação ensino e aprendizagem para possibilitar as informações necessárias, conseqüentemente, mantendo o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos.

Os cursos de graduação podem ser de licenciatura, bacharelado e tecnológicos. As graduações de licenciaturas são voltadas para preparar o estudante para o exercício do magistério. Nosso trabalho pesquisará o curso de graduação em licenciatura de História. A LDB referente à avaliação na educação superior deixa a cargo das instituições públicas e privadas o estabelecimento do sistema para avaliar; entretanto, os critérios de avaliação devem ser informados aos interessados antes do início do período letivo, e cumpridos (art. 47, § 1º). Na graduação, para aprovação, o estudante deve atingir a média estabelecida 7,0 ou média 5,0 no exame final, a frequência mínima exigida é de 75%, exigência do Conselho

Federal de Educação. Demo (1997, p. 79) realiza crítica sobre a contradição legal (art. 47, § 3º) “ao confundir presença em sala com aprendizagem, na qual exige para aprovação do educando a frequência às aulas”. O estudante pode aprender fora da sala de aula e sem a presença do professor.

Assim como nas descrições encontradas na LDB, as DCN do curso de História demonstram que, para a estruturação dos cursos,

Os colegiados das instituições deverão estruturar seus cursos, programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos, assegurada a plena formação do historiador. Deverão incluir no seu projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, e a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. (2001, p. 08)

Além desta premissa, os professores e coordenadores dos cursos precisam estar atentos ao perfil de formação profissional exigido para o curso:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc. (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2001, p. 07 – 08).

Este perfil descrito no documento pode ser apresentado aos professores do curso de História como parâmetro que poderá auxiliá-lo no planejamento das avaliações, na escolha dos modelos, na elaboração dos instrumentos e seleção dos critérios para avaliar, mediando em que situação de aprendizagem o discente está e quais as ações necessárias para melhorar. A responsabilidade para organização dos cursos é atribuída à instituição de ensino superior (IES), que, junto com os coordenadores do curso e seus docentes, estruturam o curso e, conseqüentemente, os programas e disciplinas ofertadas aos formandos. A perspectiva avaliativa também fica a cargo da IES na qual os cursos de História deverão criar os próprios critérios para avaliação periódica, em consonância com os critérios definidos pela instituição à qual pertencem, mas, em contrapartida, o Ministério da Educação (MEC) tem a responsabilidade de controlar a qualidade do ensino ministrado pelas universidades adotando instrumentos para efetivar o controle, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes⁵ - ENADE e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior⁶ - SINAES.

⁵ O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão

Os professores do ensino superior, em especial das licenciaturas, necessitam, sem dúvida, um preparo mais específico para realizar a tarefa de avaliar a aprendizagem e buscar novas e mais criativas possibilidades de efetuar essa tarefa que, como afirmou Godoy (1995, p. 20), ainda é “tão mal compreendida no contexto educacional”.

Os conteúdos constituem a base do trabalho acadêmico, mas, para que possam atingir sua finalidade de preparar o ser humano para viver em sociedade e constituir outros conhecimentos, deverão merecer, da parte docente e discente, um tratamento que passe pela clara definição dos objetivos, que já deverão contemplar o que é mais importante em cada situação e pela relação constante entre o teórico e o prático. A avaliação não pode ser estranha a essas definições, pois, do contrário, pode causar prejuízos para a formação do aluno – no caso das licenciaturas, para os futuros profissionais do ensino.

2.7. A constituição das práticas avaliativas

Supomos que as práticas avaliativas docentes estão vinculadas aos aspectos apreendidos na formação, sendo que os professores na maioria das vezes não têm consciência de que sua formação é uma reprodução dos valores e crenças repassados por seus professores nas escolas e nas universidades, norteando sua prática profissional. É fundamental a compreensão do professor sobre o planejamento, ensino, recursos metodológicos, modelos e resultados das avaliações para subsidiar suas atividades didático-pedagógicas.

A formação universitária deve ser momento particular de reflexão sobre a prática docente e a avaliação deve ser tema em destaque.

Conforme Simões,

Existe uma demasiada preocupação dos acadêmicos com o domínio dos conteúdos específicos, e uma incapacidade de relacioná-los com os concebidos nas disciplinas pedagógicas e, assim, transmiti-los ao nível de compreensão dos seus alunos. Para os acadêmicos do Curso de História, dominar os saberes específicos, de alguma forma parece representar a garantia de sua capacidade de atuação. (2008, p. 01).

matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal. (MEC, 2012).

⁶ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. O processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão da instituição e corpo docente. O Sinaes reúne informações do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e das avaliações institucionais e dos cursos. As informações obtidas são utilizadas para orientação institucional de estabelecimentos de ensino superior e para embasar políticas públicas. Os dados também são úteis para a sociedade, especialmente aos estudantes, como referência quanto às condições de cursos e instituições. (MEC, 2012).

É importante respeitar os lugares e os momentos históricos diferentes em que foram e são constatados vários problemas na formação inicial dos professores de História. Observa-se a continuidade da divergência entre a formação acadêmica e a realidade de ensino nas escolas. Tais problemas ocorrem durante a formação universitária e nos primeiros anos da carreira de professor, iniciante, como aponta Tardif (2007, p. 270):

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para aplicarem esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana.

Nas instituições de ensino superior, existem dilemas e ambiguidades nos cursos de formação de professores, às vezes, limitando-se aos aspectos teóricos e descartando os práticos. Percebemos a importância de concatenar os conteúdos da teoria com a prática, por exemplo, a separação das disciplinas pedagógicas daquelas denominadas teóricas ou específicas, proporcionando uma desarticulação interna nos cursos de formação e uma dicotomia entre licenciatura e bacharelado. Estas dificuldades encontradas na formação docente em História são descritas nas Diretrizes Curriculares:

Muitos programas de formação em História manifestam preocupação especial com a História Regional, por exemplo em áreas do país em que a produção de obras históricas a elas relativa é ainda pequena, sendo desejável reforçar desde a Graduação o interesse pelos assuntos regionais numa perspectiva histórica. Por razões que são extremamente variáveis, certas especialidades em História do Brasil estão muito mais presentes em alguns programas de Graduação (e Pós-Graduação) do que em outros. E estes são somente uns poucos exemplos tomados ao acaso. (2001, p.07).

A atenção por uma determinada área pode ser prejudicial na formação. A DCN para curso de História exemplificou os problemas encontrados em disciplinas específicas, relacionando-se com as disciplinas pedagógicas ofertadas. Nas Diretrizes Curriculares, corroboram-se as competências e habilidades que devem ser adquiridas na formação e especificamente aos cursos de licenciatura:

- B) Específicas para licenciatura
 - a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
 - b. Domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (2001, p. 08).

O conhecimento dos métodos e o domínio técnico-pedagógico são habilidades e competências exigidas aos universitários que exercerão o magistério em História.

Conforme os escritos de Cianflone e Andrade, as práticas avaliativas não são apenas as situações formais de avaliação, mas sim todas as situações do cotidiano em que o professor e/ou a escola e universidade fazem atribuições ao aluno e suas produções, oferecem *feedback* e orientação. (2001, p.06).

Ao docente é importante assumir em sua prática avaliativa

[...] à análise qualitativa da aprendizagem do educando e de toda a prática escolar significa muito mais do que abandonar algumas técnicas e instrumentos de avaliação e rever o sistema de notas e conceitos, pois implica redefinir, numa dimensão teórico-prática, pressupostos que irão nortear um fazer pedagógico significativo, no qual o conhecimento não seja visto como algo a ser adquirido, nem como algo independente dos sujeitos, das relações entre eles nem da relação que estes estabelecem com o próprio conhecimento e com a cultura. (LUIS, 2003, p.35 e 36).

Nesta perspectiva, precisamos reconhecer que o trabalho pedagógico exhibe práticas avaliativas cotidianas permeadas de múltiplos aspectos, em função da própria complexidade do ensinar e aprender, as quais constituem o que se costuma chamar de avaliação informal. Estão presentes nas diversas atividades em sala de aula e não necessitando da formalidade de documentos.

No momento da formação, encontram-se a constituição e início de sedimentação das práticas docentes e, conseqüentemente, avaliativas. O processo de aprendizagem é ascensional e contínuo, encontrando dificuldades, demonstrando erros e correções. Em todas as situações, encontram-se convergências e divergências. Na concepção de Hoffman,

A prática avaliativa do professor reproduz e assim revela fortemente suas vivências como estudante e como educador. Suas perguntas e respostas, seus exemplos de situações, seus 'casos' expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencioso. (2003, p. 100).

Na formação docente, podemos desenvolver com nossos professores práticas reprodutivistas. A reprodução da prática avaliativa acontece no momento em que os estudantes são submetidos aos instrumentos de avaliação, sem serem informados dos objetivos e dos critérios de avaliação que permeiam o instrumento.

Segundo Berbel (2001, p. 63), os critérios de avaliação podem ser entendidos,

[...] Como os indicadores que serão levados em conta para julgar se os objetivos foram ou não atingidos. Cada professor pode ter os seus. O importante é que os tenha e que os esclareça a seus alunos, servindo de orientação à conduta de ambos para o processo de ensinar e aprender.

O caráter formador constitui-se no uso dos instrumentos de avaliação como fornecedores de *feedback* aos docentes e discentes. Aos docentes, relacionados as concepções

de ensino de um determinado assunto ou conteúdo e aos educados informações para subsidiar a aprendizagem.

De acordo com as ideias de Masetto, é imprescindível o acompanhamento ao discente:

O aprendiz necessita de um acompanhamento em todos os momentos de seu processo de aprendizagem: quando ele se desenvolve muito bem em uma atividade e alcança os objetivos esperados; quando não consegue realizar a tarefa, realizou-a incompletamente ou até a cumpriu, mas não conseguiu atingir o objetivo proposto e necessita de informações e orientações que o ajudem naquele momento a corrigir as falhas, completar o que faltou ou mesmo refazer a atividade solicitada, ou ainda fazer outra atividade que o ajude melhorar e aprender o que precisa. (2010, p. 160).

O autor chama-nos para perceber a importância do *feedback* contínuo, presente em todas as ocasiões do processo de aprendizagem, não se restringindo aos momentos contingentes de realização de provas. Muitos assuntos foram expressos por meio do instrumento de avaliação, outros precisam ser repassados para que os discentes possam aprender.

Entender como foram constituídas as práticas avaliativas dos professores universitários pode ser um caminho que proporcione melhorias educacionais no sentido de compreender a formação docente nas licenciaturas. No momento em que nos referimos à formação de professores precisamos enfatizar que, além das teorias e dos conteúdos ensinados, também é relevante que os estudantes obtenham conhecimento acerca do planejamento e da avaliação e percebam que são elementos constituintes do seu trabalho, procurando analisar as informações coletadas no processo avaliativo para a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. Juntamente, com a compreensão da constituição das práticas avaliativas se fez necessário pesquisamos a existência de especificidade para avaliarmos os estudantes de uma determinada área. No caso de nossa pesquisa a especificidade de avaliar o estudantes dos cursos de licenciatura em História.

O docente precisa conhecer os conceitos de avaliação para que possa escolher os modelos e as funções que serão atribuídas ao processo avaliativo, na perspectiva de planejar e selecionar as técnicas, instrumentos e critérios para avaliar servindo de subsídio na busca de informações, objetivando a melhoria da prática avaliativa na docência universitária.

O principal executor da avaliação é o professor. A prática avaliativa docente é fundamental para adequação do processo ensino-aprendizagem e no desenvolvimento formativo do estudante. As práticas avaliativas podem ser entendidas como um processo que

produz o julgamento de valor composto por um conjunto de informações, em função de um conjunto de critérios estabelecidos e sob a influência de valores dos avaliadores.

3. O Ensino, Avaliação e a Formação Docente em História

Para que o ensino seja revertido em aprendizagem, é necessário resolver a terra, penetrar nos saberes, nos talentos, nas motivações, nos afetos, nas dúvidas e nos medos daqueles que aprendem. Aquele que semeia sem resolver a terra consegue, no máximo, espalhar as sementes sobre a superfície sem esperança de que algum dia criem raízes, cresçam e deem frutos.

Torres (2001, p. 306)

Na contemporaneidade, o mundo passa por transformações e rápidos avanços na dimensão econômica, social, política e tecnológica, sendo assim, a universidade precisa promover através de seus cursos uma formação que acompanhe esse permanente processo de mutação. Para que as instituições de nível superior estejam inseridas e articuladas ao contexto social é preciso pensar em uma educação dinâmica, humanística, formativa e democrática na perspectiva de inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Ela não é a única responsável pela justiça social, mas precisa, através de um trabalho educativo, eficaz e coerente com o objetivo de amenizar as desigualdades e preparar o indivíduo da melhor maneira para enfrentar a problemática do cotidiano.

A escola e a universidade são lugares com projeto político-pedagógico que precisam contribuir com a interseção da diversidade cultural que as circunda e as constitui, sendo espaço de significar, ou melhor, de produzir conhecimento, informações, valores, habilidades e competências fundamentais a formação humana e profissional dos que ensinam e aprendem. Nesta concepção, o papel da avaliação é proporcionar melhoria na relação ensino e aprendizagem, produzindo informações necessárias, e conseqüentemente mantendo o diálogo entre as intervenções dos docentes na aprendizagem dos educandos.

Com este capítulo objetivamos a caracterização da formação dos professores de História, descrevendo-o mediante as tendências historiográficas e suas abordagens de ensino, com escopo nas especificações para a avaliação. Outro aspecto relevante para alcançarmos o objetivo deste capítulo foi à apresentação dos saberes formativos para o exercício da docência. Apresentaremos primeiramente o conceito de História. Em seguida, nos remetemos às tendências historiográficas: Positivismo, Marxismo e a Escola dos *Annales* e suas

especificações para o ensino com foco no processo avaliativo. Finalizamos o texto, referindo-nos a formação docente para a atuação profissional.

3.1. Conceituando a História

“Os homens se parecem mais com sua época do que com seus pais”.
Provérbio árabe

A vontade de saber é, provavelmente, a mais importante qualidade da espécie humana. Por ser dona de um cérebro curioso e revelar um desejo insaciável de respostas, é que nossa espécie deixou as cavernas e, inventando os computadores, buscou conquistar o espaço sideral. A curiosidade humana, em verdade, traçou os rumos de sua história na qual podemos constituir o conhecimento.

Foi a curiosidade que nos incentivou a desvelar o conceito de História e, principalmente, a descobrir qual a sua utilidade para a humanidade. Além disso, acreditamos que, para caracterizarmos a formação de professores, se faz necessária, primeiramente, a compreensão do conceito de ciência da História na qual os docentes estão sendo formados para desvelarmos as proposições de ensino e, conseqüentemente, de avaliação.

Questionado por seu filho, para que serve a História? O historiador Marc Bloch informa que a

História é busca, portanto escolha. Seu objeto não é o passado: “A própria noção segundo a qual o passado enquanto tal possa ser objeto de ciência é absurda.” Seu objeto é “o homem”, ou melhor, “os homens”, e mais precisamente “homens no tempo”. (2001, p. 24).

Na acepção conceitual expressa por Bloch, podemos entender a História como a ciência do tempo. Segundo Floresco (1997, p.77), “as ações humanas estão vinculadas ao conjunto social que as conforma”. Dessa forma, exige do historiador a compreensão das ações e motivações dos seres humanos, abertura ao diferente e prática da tolerância. E talvez a função social da História estaria voltada a dotar um povo de um passado comum e assim fundar a identidade coletiva.

Marc Bloch definiu o historiador como, “um homem de ofício” (2001, p. 16). Na abordagem oferecida pelo autor acerca do ofício do historiador, ele comenta que “o historiador tem responsabilidades e deve ‘prestar contas’. O historiador foi colocado entre os artesãos que devem dar provas de consciência profissional”. (BLOCH, 2001, p. 17). O autor

também realiza uma metáfora entre o ogro e o historiador, na qual comenta que: “O bom historiador se parece como o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está sua caça.” (2001, p. 20). Cabe ao profissional com formação em História apresentar as ações humanas, ressaltando o tempo, o espaço e o contexto, ou seja, ir além da ordem cronológica dos acontecimentos, sendo seu dever pensar os acontecimentos no tempo de duração, que é um tempo contínuo e de mudanças constantes.

O tempo e espaço constituem os materiais básicos dos historiadores. Um dos objetivos básicos da História é compreender o tempo vivido de outras épocas e converter o passado em “nossos tempos”. A História propõe-se reconstruir os tempos distantes da experiência do presente e assim transformá-los em tempos familiares a nós. Para realizar esta tarefa, os historiadores utilizam-se de varias categorias temporais: acontecimentos, ciclo, estrutura, conjuntura. O tempo que o historiador trabalha consiste em tempo métrico – cronologias e periodizações – e tempo qualitativo – das durações, da sucessão (diacrônico) e simultaneidade (sincrônico), das mudanças e permanências. (BITTENCOURT, 2009, p. 204).

Mediante afirmação exposta por Bittencourt (2009), entendemos que a matéria-prima do trabalho do historiador é constituída pelo tempo e espaço, valendo-se do contexto em que as ações humanas foram desenvolvidas, objetivando a compreensão do tempo vivido. Ou melhor, a História das experiências humanas torna-se objeto de investigação do historiador que a transforma em conhecimento.

Na acepção exposta em Reis (2006, p.109), a história possui “uma utilidade pragmática de valor incalculável: estabelece o diálogo entre os homens passados, em suas situações e soluções específicas, e os homens do presente, em seus problemas específicos”. Esta definição exprime a utilidade prática do saber histórico, mostrando as ações dos homens de acordo com o tempo e o contexto vivido.

Pode-se reconhecer o fato de que a História possui *status* epistemológico próprio, ao propor objeto, método e problema, e, segundo Le Goff (2003, p.105), “a melhor prova de que a história é e deve ser uma ciência é o fato de precisar de técnicas, de métodos e de ser ensinada”. O historiador narra o passado por intermédio dos documentos, e o faz por meio das diferentes tendências historiográficas que se caracterizaram ao longo dos séculos XIX e XX. No tópico seguinte, comentaremos a respeito das tendências historiográficas nomeadas de: Positivismo histórico, Marxista e a Escola dos *Annales* para o ensino de História e desenvolvimento do processo avaliativo.

3.2. Tendências Historiográficas, Ensino de História e Concepções Avaliativas

A escolha das tendências historiográficas denominadas Positivismo, Marxista e a Escola dos *Annales* e suas especificações para o ensino, com foco no processo avaliativo baseou-se na concepção de Fonseca (2003), na qual informou que estas são as três abordagens mais utilizadas pelos professores de História na educação básica.

Como campo do saber, a disciplina História contém particularidades e, como ciência “constitui um dentre uma série de discursos a respeito do mundo” (JENKINS, 2004, p.23). Ao se propor estudar as ações do homem no tempo, o historiador realiza isto conforme o presente, com seus conhecimentos, a formação e a relevância social.

O processo de organização da História em disciplina escolar ocorreu primeiro na França no contexto revolucionário do século XVIII. Conforme Schimdt e Cainelli, (2004) apud Nadai,

O século XIX acrescentou, paralelamente aos grandes movimentos que ocorressem visando construir os Estados Nacionais sob hegemonia burguesa, a necessidade de retornar-se ao passado, com o objetivo de identificar a “base comum” formadora da nacionalidade. Daí os conceitos tão caros, às histórias nacionais: Nação, Pátria, Nacionalidade, Cidadania. (1986, p. 106).

Este movimento ocorrido no século XIX desencadeou a denominada tendência tradicional positivista, na qual, para conceituá-la, recorreremos ao conceito de História desenvolvido por Ranke, que oferece a seguinte acepção:

A história era o reino do Espírito, que se manifestava de forma individual. Era feita de “individualidades”, cada uma dotada de estrutura interna e sentidos únicos. Pessoas e grupos possuem qualidades da individualidade, que podem ser apreendidas por meio de métodos hermenêuticos através de suas manifestações no mundo dos sentidos. [...] A função do historiador seria a de recuperar os eventos, suas interconexões e suas tendências através da documentação e fazer-lhe a narrativa. Essas tendências, esses trabalhos da história podiam ser vistos no Estado e em suas atividades – a história se limitaria a documentos escritos e oficiais de eventos políticos. Aqui, nessa ênfase ao Estado, sujeito histórico universal, aparece ainda, e claramente, a influência das filosofias da história. (REIS, 2006, p.16 - 17).

O passado, objeto do historiador, é constituído pela objetividade, a fim de se chegar a uma história “verdadeira”. Dessa forma, a narrativa seria constituída utilizando como fontes de estudo documentos oficiais provenientes de eventos políticos, de forma objetiva, e não oficiais, escritos dos quais ressaltamos as leis e os livros. Baseado nesses princípios da concepção positivista, em busca da constituição da história científica, o sujeito chamado historiador mantinha posição de neutralidade, a fim de mostrar o que de fato aconteceu, valorizando-se os grandes personagens políticos ditos “heróis”. “Assim, a história tradicional estuda os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegia o

estudo dos fatos [...] que são apresentados numa sequência de tempo linear e progressiva” (FONSECA, 2003, p. 41). Acreditava-se ser importante o distanciamento do próprio objeto de pesquisa, pois é uma forma de garantir a objetividade e a neutralidade, trazendo os fatos do modo como se passaram, ou seja, um passado desvinculado do presente, das ações humanas no tempo. A escolha do historiador para constituir a narrativa estava desvinculada dos acontecimentos sociais, não havia a possibilidade da produção de hipótese e de problematizar o objeto pesquisado.

A tendência historiográfica alemã influenciou também a Historiografia francesa. Conforme Reis (2006, p.20) “o tempo da historiografia francesa positivista é, portanto, iluminista: progressivo, linear, evolutivo em direção à sociedade moral, igual, fraterna”. Com o intuito de constituir a história sob bases científicas, os historiadores da Escola Metódica (positivista) não problematizavam os eventos históricos por considerarem os fatos objetivos: “[...] passivo, o historiador ‘fotografaria’ ou ‘gravaria’ os grandes eventos políticos e desprezaria as outras dimensões do social”. (REIS, 2006, p.26). Para os “ditos” positivistas, os fatos históricos do passado servem como instrumentos para a educação cívica, valorizando personalidades políticas, religiosas e militares, a fim de educar a Nação com uma história do Estado (estudo das ações políticas e das guerras).

O ensino tradicional positivista em História, ocorrido praticamente durante todo o século XIX e início do século XX, abordava o estudo dos fatos de forma objetiva e baseada nos documentos. Descrevia os aspectos políticos e fatuais demonstrados também no ensino desta disciplina, no qual o professor deveria ser neutro, enfatizando a história dos fatos políticos, diplomáticos e religiosos como produto da ação de indivíduos denominados “heróis”. Na referida perspectiva, a História é denominada como a ciência que estuda o passado.

Na Historiografia positivista, a função do ensino era transmitir aos educandos o estudo das origens e da genealogia das nações objetivando formar o cidadão para a pátria e a constituir identidades nacionais. Estudavam-se os legados da civilização europeia, incentivando o entendimento da organização nacional proveniente da integração dos brancos, índios e negros. O docente se expressava como transmissor do conhecimento histórico verdadeiro e o estudante como receptor dos conhecimentos ensinado pelo professor. O conteúdo era organizado de forma linear, cronológica, e se baseava nos períodos políticos abordados nas fontes escritas com uma História narrativa e descritiva. A seleção conteudística

valorizava as datas comemorativas. O método de ensino era formal, e neste as atividades de ensino eram centradas no professor, que expunha e interpretava os conteúdos. A aprendizagem era receptiva e automática, deixando de mobilizar atividade mental dos estudantes, conceituados como recebedores e repetidores da matéria repassada pelo docente.

O processo avaliativo na tendência positivista centrava-se na quantidade de informações que o estudante conseguisse apreender, baseada na memorização de informações ensinadas pelo docente com o cunho classificatório e meritocrático; valorizando o quantitativo de informações ofertadas pelos discentes nas provas nas quais deveriam demonstrar a linearidade dos acontecimentos históricos oriunda da cronologia, com sequência de datas e acontecimentos, desconsiderando a subjetividade e a problematização dos fatos históricos. (SCHMIDT E CAINELLI, 2004). Na acepção defendida por Libâneo (1992), o processo avaliativo no Positivismo histórico poderia ser caracterizado “por verificações de curto prazo (interrogatórios, orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações)”. (1992, p. 10).

A tendência historiográfica marxista, na tentativa de fundar a história científica no decorrer do séc. XX, procurou recusar as filosofias da História, analisando a estrutura e a dinâmica das sociedades humanas. Na perspectiva de Bittencourt (2009, p.145), “a análise marxista parte das estruturas presentes com a finalidade de orientar a práxis social, e tais estruturas conduzem à percepção de fatores formados no passado, cujo conhecimento é útil para a atuação na realidade hodierna”.

Karl Marx elegeu como objeto de estudo os aspectos econômicos e sociais, enfatizando que “o modo de produção da vida material condiciona o processo social, político e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas, ao contrário, é seu ser social que determina a sua consciência”. (LE GOFF, 2003, p.95). Deste modo, trabalhou alguns conceitos fundamentais para sua análise, como modo de produção, formação econômico-social e classes sociais. O princípio da historiografia marxista tem o caráter científico do conhecimento histórico, e o enfoque de sua análise é a estrutura e a dinâmica das sociedades humanas. Com efeito, o homem é um ser social concreto, envolvido numa teia de relações, situado no tempo e no espaço. Se a estrutura social tem suas contradições, a realidade histórica é uma estrutura em processo que, no

[...] seu método de abordagem dessa ‘estrutura-processo’ é ‘científico’ e consiste na descoberta da estrutura interna das formações sociais, o modo de produção, que se

oculta sob o seu funcionamento visível; o modo de produção é uma estrutura invisível que subjaz e dá sentido às relações visíveis. (REIS, 2006, p.56).

Considerando o fato de que o objeto de análise do marxismo é a sociedade com suas divisões e contradições, o modo de produção capitalista resulta no estágio último na escala evolutiva, centrado na luta de classes. Segundo essa perspectiva historiográfica, o material histórico baseado nas estruturas econômicas e sociais poderia ser analisado, observado, objetivado e quantificado.

Entre os historiadores, o marxismo provocou impacto com tendências voltadas tanto para a História econômica como para a História social. Na perspectiva do estudo do materialismo histórico, essa tendência se fez muito presente na década de 1970, não somente nas pesquisas em história, como também no seu ensino.

Como a concepção marxista retrata os acontecimentos históricos vinculados à prática social, às estruturas econômicas e à produção material, espera-se do estudante a capacidade para a realização da leitura do social. Na tentativa de integração do educando no meio social o professor desenvolvia o papel de facilitador de aprendizagem, no qual o ensino se centrava no estudante. A ênfase na pesquisa e no trabalho grupal e o ensino por atividades estavam presentes nos métodos selecionados para o ensino.

A avaliação baseava-se em objetivos e expressavam características processuais, deixando de lado os aspectos meramente contedísticos. (SCHMIDT E CAINELLI, 2004). Como a concepção marxista retrata os acontecimentos históricos vinculados à sociedade, às estruturas econômicas e à produção material, espera-se do estudante a capacidade de interpretação dos fatos sociais. Ao mesmo tempo, o professor poderia avaliar as relações dos conceitos enfatizados pelos discentes nesta concepção historiográfica com os diferentes tempos históricos, estruturas de divisões da sociedade, ou melhor, dos grupos e das contradições sociais.

Na França no ano de 1929, surgiu a chamada Escola dos *Annales*, procurando se desvincular da perspectiva positivista e aproximar a História das outras ciências humanas, propondo o estatuto da interdisciplinaridade. A proposta da interdisciplinaridade consistia na flexibilidade do pesquisador para a utilização dos novos objetos, considerando as estruturas econômica, social e nova concepção sobre as fontes. “A Escola dos *Annales*, inaugurada por Marc Bloch e Lucien Febve, centrou-se na produção história- problema para fornecer respostas às demandas surgidas no tempo presente. Esse grupo de historiadores insurgiu-se

contra a história política, centrada em ações individuais e no poder bélico como motor da história”. (BITTENCOURT, 2009, p. 145).

Segundo Reis (2006, p. 69), “[...] O paradigma dos *Annales* seria, então, uma síntese desse duplo aspecto da experiência vivida nas coletividades humanas, um experiência fixa e móvel, autárquica e interdependente”:

O paradigma dos Annales consiste na pesquisa sobre o modo como funciona o sistema dado de uma sociedade em suas múltiplas dimensões, temporal, espacial, humana, social, econômica, cultural, acontecimental [...] Face a análise entre parte e todo e não entre antecedente e consequente [...] pesquisa as várias funções da comunicação, inclusive a simbólica e inconsciente. (REIS, 2006 apud STOIANÓVITCH, 1976, p. 236-237).

Dessa forma, a história passou a conceber a pesquisa e considerar seus instrumentos, objetos e objetivos por meio da ampliação das fontes de estudo, “passando a utilizar também as fontes orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), as fontes audiovisuais (fotografias, discos, filmes, programas de televisão, etc.), além de obras de arte, como pinturas e esculturas. Tudo o que fosse registro da ação humana passou a considerado fonte da história”. (FONSECA, 2003, p. 42). A História-problema passou a ganhar espaço e a narração deixou de ser linear; os eventos políticos deixaram de ser privilegiados e se ampliou a concepção de documento. Essa nova proposta de conceber e produzir a historiografia reconheceu a impossibilidade de narrar os fatos históricos da maneira como se passaram, pois cabe ao historiador recolher seus dados sobre o passado e interrogá-los com base no presente.

Na perspectiva expressa em Reis (2006, p.77-78), o programa dos *Annales*

[...] consistia fundamentalmente no seguinte: a interdisciplinaridade, a mudança dos objetos de pesquisa, que passavam a ser as estruturas econômico-social-mental, a mudança na estrutura da explicação-compreensão em história, a mudança no conceito de fonte histórica e, sobretudo, embasando todas as propostas anteriores, a mudança do conceito de tempo histórico, que agora consiste, fundamentalmente, na superação estrutural do evento.

O programa dos *Annales* foi praticado de forma criativa e original pelas três gerações ou fases. Conforme ressalta de Reis (2006, p, 85),

Na primeira geração datada de 1924 a 1946, os novos objetos que apareceram estão relacionados às alianças da história com a economia, a sociologia, a geografia e a demografia [...]. Em 1946 com a segunda geração, a revista mudou de nome e ganhou outro campo de objetos de ‘experimentação’: ‘civilizações’[...]. A terceira geração levou-o às últimas consequências e, hoje, toca os seus limites e perigos. Na década de 1980, os teóricos dos *Annales* definiram-no assim: Liberar os saberes [...] aí reside a fidelidade às ambições que pertencem à revista desde que ela exista. Quanto ao mais, é o projeto do momento que é constantemente redefinido [...] O papel que pretendemos manter: nem escola, pois são grandes os riscos simétricos para se tornar “capela” ou instituição, nem “caixa de correio”, mas lugar de experimentação.

Com efeito podemos reconhecer que a pesquisa e o ensino em História podem ser conduzidos por problemas e hipóteses que guiarão a seleção das fontes de estudo. Se a historiografia positivista considerava os fatos da maneira como eram apresentados nos documentos, o marxismo adotou como objeto de estudo a luta dos grupos sociais. A História-problema (Nova História) possibilitou ir além do fato histórico e empreendeu a constituição da historicidade, pois, nessa perspectiva, o historiador adentra o passado, constitui os dados e procura compreender as situações presentes.

Em meados dos anos de 1980, os historiadores que abordam a História como a história das ações humanas, ou melhor, de todos os homens destacando a inclusão de contribuições historiográficas proporcionadas pela econômica, cultural e social, ressaltando a importância da substituição da análise do fato histórico por outras possibilidades como a análise do processo e da experiência dos sujeitos, temas como a história das mulheres e das crianças tornaram-se objetos de investigação.

A função do ensino proposta na Escola dos *Annales* aportava na contribuição da constituição da cidadania e na apreensão da pluralidade de memórias, deixando de reduzir-se somente à memória nacional, tendo por finalidade o ensino atender as exigências do mundo contemporâneo. A relação docente e discente enfatizou a importância do domínio do conteúdo específico pelo professor, o qual deve ser comprometido com o estudante proporcionando a aprendizagem do conhecimento histórico. O educando é o sujeito do seu conhecimento e, conseqüentemente, do conhecimento histórico.

Surgiram novas possibilidades de organização curricular para o ensino desta disciplina, como a História temática. O método de ensino atenta para a transposição didática⁷, enfatizando a importância do saber científico, do saber a ser ensinado, do saber ensinado, do saber aprendido e prática social. A valorização do uso do documento e a incorporação de novas linguagens e tecnologias foram inseridas nos moldes de ensino, como, por exemplo, o trabalho com filmes e com a informática.

A avaliação enfatiza o diagnóstico, o processo e a formação, objetivando assessorar a aprendizagem do estudante. O processo avaliativo que perpassa a perspectiva dos *Annales*

⁷ A transposição didática considera a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar a “transposição”. Conseqüentemente, uma “boa” didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível (BITTENCOURT, 2009, p. 36).

requer que se levem em consideração as diversas possibilidades do uso de fontes (documentais, arqueológicas, audiovisuais, orais, impressas, biográficas) e que se utilizem as diferentes linguagens no ensino de História, assim, podendo-se estabelecer semelhanças e diferenças, continuidade e mudança, para que o educando relacione diferentes contextos históricos sem cometer anacronismos. Com origem nessa premissa, diferentes tipos de documentos podem e devem constituir fontes de informações e conhecimentos a serem considerados na avaliação.

Em consequência das mudanças ocorridas na pesquisa, o ensino dessa disciplina passou a ser repensado em termos de materiais e metodologia. A maneira de ensinar e o que se ensinava na disciplina História estavam atrelados à concepção de História constituída na formação dos professores em diferentes momentos e instituições (SCHMIDT e CAINELLI, 2004).

As tendências historiográficas influenciaram os modelos de ensino e, conseqüentemente, no processo avaliativo escolhido pelos docentes. Percebemos que o ensino de História tem por objetivos: situar acontecimentos e localizá-los na temporalidade das ações humanas, assim como compreender que as histórias pessoais são partes integrantes de histórias coletivas, conhecendo os modos de viver dos diferentes grupos em diversos tempos e espaços. Para Fonseca (2003, p, 46-47),

[...] nós historiadores – e sobretudo professores de história – temos que nos despertar para, a partir daí, penetrar nos sonhos, interrompê-los e “salvar” a história. Salvar a história, para mim, é fazer crescer a consciência dos jovens por meio de um trabalho de reflexão e de reconstrução da experiência humana. Trata-se sem dúvida, de uma tarefa de natureza técnica, teórica e política, uma vez que a escolha do que é ensinado e do como ensinar é uma decisão fundamentalmente político-cultural e educativa.[...] Nossa concepção historiográfica está intimamente relacionada à nossa postura diante do mundo, do conhecimento e da educação.

O ensino torna-se importante para que o docente auxilie os estudantes a organizarem seus questionamentos de acordo com a realidade, identificando seus problemas e descobrindo formas político-institucionais que possam ajudar a resolvê-los. Portanto, a avaliação no ensino de História, independentemente da concepção historiográfica adotada, deve proporcionar subsídios para que o professor identifique as aprendizagens dos estudantes, e as dificuldades existem em relação aos conteúdos, objetivando o desenvolvimento de estratégias para sanar ou minimizar a dificuldade de aprendizagem. O aprendizado da História pode propiciar a valorização do patrimônio sociocultural e o direito de cidadania como condição de

fortalecimento da liberdade de expressão e democracia. Fonseca (2003, p.11) acredita que a história,

[...] em todas as suas dimensões, é essencialmente formativa. Assim, seu ensino, os sujeitos, os saberes, as práticas, as experiências didáticas têm uma enorme importância para a vida social, para a construção da democracia e da cidadania. É por meio dos diversos processos, mecanismos, fontes e atos educativos que compreendemos a experiência humana, as tradições, os valores, as ideias e as representações produzidas por homens e mulheres em diversos tempos e lugares [...].

Conforme a concepção dessa autora, acreditamos que o trabalho docente é parte integrante do processo educativo, portanto, o planejamento, o ensino, a aprendizagem e avaliação são aspectos constituintes da educação, no qual os sujeitos são formados para a participação na vida social. No próximo item, nos reportaremos à formação docente em História, enfatizando os saberes necessários.

3.3. Formação docente em História

A História, em todas as suas dimensões, é essencialmente formativa. Assim, seu ensino, os sujeitos, os saberes, as práticas, as experiências didáticas têm uma importância para a vida social, para a constituição da democracia e da cidadania. É por meio dos diversos processos, mecanismos, fontes e atos educativos que podemos compreender a experiência humana, as tradições, os valores, as ideias e representações produzidas por homens e mulheres em diferentes tempos, espaços e contextos (FONSECA, 2003).

O ensino de História no Brasil passou por modificações ao longo do tempo, acompanhando as tendências historiográficas no decorrer dos séculos XIX e XX, que influenciaram nas práticas de formação. Inicialmente, exibiam características tradicionais e depois aspectos renovadores. Podemos contatar essas modificações mediante a acepção de Fonseca,

Durante as últimas três décadas do século XX, predominou o modelo de formação que combinava licenciaturas curtas e plenas de um lado e bacharelado de outro, estruturados com base na dicotomia conhecimentos específicos da disciplina\conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino\preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos\prática. Os resultados desse modelo tornaram-se visíveis no campo profissional. Os egressos dos programas das universidades, em geral, orientavam suas carreiras para a pesquisa, ingressando em programas de pós-graduação. Os egressos dos cursos de licenciatura curta em estudos sociais e\ou licenciatura plena em história e geografia ocupavam o mercado educacional, acentuando o distanciamento entre formação universitária e a realidade da educação escolar básica. (2003, p. 61).

Alguns dilemas sociais comentados por Fonseca demonstraram a necessidade de modificações no modelo de formação docente em História,

As lutas pela extinção dos cursos de licenciatura curta em estudos sociais durante os anos 70 e 80 do século XX, o movimento internacional de revisão e ampliação da produção historiográfica, o processo de redemocratização do Brasil, os movimentos sociais, as mudanças curriculares para o ensino fundamental, médio e universitário. (2003, p. 61).

Na segunda metade do século XX, em função das pesquisas promovidas pelos historiadores à frente da revista Escola dos *Annales*, com a Nova História⁸, ampliaram-se as concepções sobre objetos de pesquisa, métodos e de ensino.

Enfatizamos a pesquisa, porque existia há crença de que para ser um bom professor, bastaria ser um bom pesquisador. Nesse sentido, o processo de aprendizagem e as metodologias de ensino de História não eram objetos de pesquisa e discussão em simpósios e congressos.

[...] A crítica à formação livresca, distanciada da realidade educacional brasileira, a dicotomia entre bacharelado/licenciatura se processou articulada à defesa de uma formação que privilegiasse o professor/pesquisador, isto é o professor de História produtor de saberes, capaz de assumir o ensino como descoberta, investigação, reflexão e produção. (FONSECA, 2003, p. 61-62).

Também na perspectiva defendida por Fonseca (2003, p.62), entre os estudantes de História perpassava a ideia preconcebida de que para ser professor de História era suficiente dominar os conteúdos específicos dessa disciplina. Por isso, as disciplinas pedagógicas eram concebidas pelos estudantes como desnecessárias, menos importantes, acessórios para obtenção de créditos exigidos nos cursos de graduação.

No que concerne à formação de professores, foi após a década de 1970 que se destinou atenção a este mister, além do que “o ensino de história e seus correlatos, passam a se constituir, como objeto de reflexão, análise e pesquisa, de uma forma mais enfática, no universo dos licenciados, bacharéis e pesquisadores de História, em geral”. (COSTA e OLIVEIRA, 2007, p.148).

Nos anos de 1980, o ensino de História passou por modificações, a considerar as discussões entre os próprios professores da rede pública de ensino do País. A defesa de outra ideia de formação docente em História é recorrente na literatura da área, no qual no ano de 1983, consoante a concepção de Fenelon citado por Fonseca (2003, p. 62),

⁸ Na concepção de Burke (1992, p.09), a expressão Nova História surgida na França refere-se “ao título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff”.

[...] é fácil constatar que o profissional do ensino de História, o recém-formado, tendo de enfrentar a realidade de uma sala de aula com 40, 50 alunos, 30, 40 horas semanais e péssimas condições de infra-estrutura, para não falar do desincentivo da remuneração aviltante, na maioria das vezes, se sente perdido, não sabe o que vai fazer. Passou quatro anos estudando a sua disciplina e de repente se vê perplexo diante da realidade – quase sempre não tem mesmo a segurança sobre a sua própria concepção de História, de ensino – e na confusão tenta reproduzir o que aprendeu com a intenção de fazer o melhor possível. Sente-se perdido até mesmo quanto aos critérios de escolha dos livros didáticos... sente-se culpado, sua formação ainda é deficiente ... E o círculo vicioso se completa, pois a única segurança que lhe foi transmitida é a do mito do saber, da cultura, dos dogmas que estão nos livros, na academia. (p. 28)

Conforme a citação de Fonseca, na qual descreveu a perspectiva de Fenelon acerca dos enfrentamentos na docência pelos licenciados em História, percebemos que os cursos de licenciatura e, conseqüentemente, os professores do ensino superior, não estão preparando os discentes para o exercício da docência, ou melhor, esta formação ancora-se nos pressupostos reprodutivistas dos modelos de ensino vivenciados na graduação.

Sob a concepção de Cainelli (2008, p.137),

[...] no Brasil e, meados da década de 1980 do século XX quando das reformulações do ensino de história, os planos de aula apresentados estavam carregados das discussões em torno de novas linguagens. Os conteúdos tradicionais estariam perdendo espaço para as discussões metodológicas que envolviam o uso de filmes, músicas, histórias em quadrinho. Estas escolhas certamente foram determinadas pelas discussões da prática de ensino.

A autora se referiu às transformações pelas quais a disciplina passou como campo do conhecimento, norteadas pela Escola do *Annales*, que propôs o uso de novas linguagens. Fontes e objetos foram sendo pesquisados pela História e, conseqüentemente, trazidas para o ensino da disciplina. A década de 1990 foi marcada pela Nova História. Os programas curriculares, com a implantação e utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o ensino fundamental e médio, não como documento obrigatório mas como elementos norteadores da prática docente e também os livros didáticos, incorporaram essa tendência da historiografia (entre outras a história das mentalidades e história do cotidiano). Efetivamente, a produção editorial passou a refletir as mudanças da historiografia, incluindo a acessibilidade ao livro didático nas escolas.

Fonseca (2003) informa que pesquisas realizadas nos anos de 1970, 1980 e 1990 como as organizadas por Fenelon, 1976, 1983, 1985; Nadaí 1984, 1987; Silva 1982, 1984, 1996; Bittencourt 1988, 1994; Zamboni 1983, 1988; Guimarães 1993, 1997 nas quais retrataram as mudanças ocorridas no ensino de história e os processos de formação de professores especificaram a distância – e até aspectos discrepantes – existentes entre as

práticas e os saberes históricos produzidos e repassados nas universidades e aqueles ensinados e aprendidos nas escolas de ensino fundamental e médio. Nos cursos superiores, os temas eram objeto de várias leituras e interpretações. Predominava uma diversificação de abordagens, problemas e fontes, nas escolas de ensino fundamental e médio. De modo geral, as práticas conduziam o ensino de História como uma versão que se impunha como verdade, ou seja, os conhecimentos aprendidos na formação docente precisam atender as necessidades de ensino dos professores na promoção da aprendizagem discente.

Salientamos que, para a realização de um projeto educacional, seja na educação básica ou superior, um dos sujeitos mais importantes do processo é o professor. Este precisa descobrir o conjunto de saberes⁹. A educação realiza-se por meio do seu trabalho de planejamento, desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e de organização da avaliação, ações de melhoria para as condições sociais de seus indivíduos.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação, juntamente com a Câmara Superior de Educação, publicaram as Diretrizes Curriculares Nacionais com o objetivo de orientar a formulação do projeto pedagógico dos cursos superiores. O documento das DCNs para o curso de História está organizado da seguinte maneira: introdução, na qual traz a proposta, depois situa historicamente a problemática do curso e aborda a forma de organização do documento. A seguir são delineadas as diretrizes em oito itens, que são: o perfil profissional, as competências e habilidades (salientando as específicas para a licenciatura), a estruturação dos cursos, os conteúdos a serem trabalhados, os estágios e as atividades complementares, assim como a conexão com a avaliação institucional.

Referindo ao perfil dos formandos no curso de História, encontramos a seguinte definição nas DCNs:

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc, (2001, p. 07-08)

⁹ Tardif evidencia que para a realização do trabalho docente são necessários os seguintes saberes: saberes pessoais, saberes provenientes da formação escolar, saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes experienciados. Estes saberes podem ser adquiridos com a interação social e com a integração do trabalho docente. (2008, p. 63).

Por este raciocínio, podemos perceber que no perfil de formação não há características direcionadas ao magistério, mas volta-se para a formação do profissional de História fundamentando-se no exercício da pesquisa. As especificidades de formação para o magistério são expressas nas competências e habilidades que devem ser adquiridas nos cursos de licenciatura:

- a. Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- b. domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. (2001, p. 08).

O conhecimento dos métodos e o domínio técnico-pedagógico são habilidades e competências exigidas aos graduandos que exercerão o magistério em História. Portanto, cabe ao docente reconhecer a importância do planejamento, do ensino e da avaliação. Consoante Fonseca, “[...] é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente”. (2003, p. 60). A formação docente é no primeiro momento de constituição da identidade pessoal e profissional, pois o segundo é constituído na prática, ou melhor, no cotidiano dos espaços educacionais.

O exercício da docência consiste no domínio, transmissão e produção de um conjunto de saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no interior do sistema de educação escolar. Esse saber docente é, de acordo com a literatura da área, um saber plural, heterogêneo, formulado ao longo da história de vida do sujeito (FONSECA, 2003, p.63).

Tardif (2008) demonstra em seus escritos que os professores desenvolvem cinco tipos de saberes:

Saberes pessoais adquiridos através da família, do ambiente de vida e da educação no sentido lato integrando-se no trabalho docente pela história de vida e pela socialização primária; Saberes provenientes da formação escolar anterior aos cursos de educação superior constituídos na escola primária, secundária e nos estudos pós-secundários não especializados integrados a docência pela formação e pela socialização pré-profissionais; Saberes da formação profissional para o magistério adquiridos nos estabelecimentos de formação dos professores, estágios e cursos de reciclagem fazendo parte do trabalho com a formação e socialização profissional nas instituições de formação de professores; Saberes advindos dos programas e dos livros didáticos utilizados no trabalho docente constituídos com a utilização de “ferramentas” dos professores como programas, livros didáticos, cadernos de exercícios sendo integrados ao trabalho docente pela utilização das “ferramentas” de trabalho e da adaptação às suas tarefas; Saberes da experiência profissional na sala de aula e na escola adquiridos a partir da prática do ofício docente nas instituições de ensino e da experiência com os pares integralizados pela prática e socialização da profissão.

Os saberes docentes podem ser constituídos individual e coletivamente, sendo organizados para a realização do trabalho docente com suporte na formação escolar e profissional, os quais podemos aprender com os professores e pares. Os currículos escolhidos pelas instituições de ensino também compõem o conjunto dos saberes, assim como com as experiências adquirimos saberes não ensinados mais vivenciados. Tardif informa, [...] Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada [...] (2008, p. 35). Com a informação retratada pelo autor entendemos que quanto mais complexa é a utilização do saber maior o investimento na dimensão subjetiva e institucional para seu emprego.

No momento da formação, encontram-se a constituição e o início de sedimentação das práticas docentes. O decurso da aprendizagem é ascensional e contínuo, impondo dificuldades, interpondo erros e correções. Acerca dos saberes experienciais, Tardif (2008, p.36) os descreve, como,

[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação.

Conforme a descrição do autor precitado, entendemos que a constituição da prática docente do regente de História inicia-se durante o curso de graduação, perpassando toda sua trajetória docente. Isso implica dizer que os sujeitos aprendem a ensinar com seus professores e com seus pares. Tardif defende a

[...] unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Seremos reconhecidos como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a mostrar ou a provar- mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício comum. (2008, p. 244).

Podemos enfatizar o fato de que existem dificuldades na formação docente, na abordagem teórica de professores reflexivos defendida por Schön. As duas maiores dificuldades na formação encontram-se na epistemologia dominante na universidade e no seu currículo profissional normativo:

Primeiro ensinam-se os princípios científicos relevantes, depois a aplicação desses princípios e, por último, tem-se um *practicum* cujo objetivo é aplicar à prática cotidiana os princípios da ciência aplicada. Mas, de facto, se o *practicum* quiser ter alguma utilidade, envolverá sempre outros conhecimentos diferentes do saber escolar. Os alunos-mestres têm geralmente consciência desse defasamento, mas os

programas de formação ajudam-nos muito pouco a lidar com essas discrepâncias. (1995, p. 81).

O modelo de formação expresso por Schön é inadequado ao campo de ação do profissional docente, regido pela lógica disciplinar e aplicacionista. O exercício da docência consiste no domínio, transmissão e produção do conjunto de saberes e valores por meio de processos educativos desenvolvidos no sistema educacional. É constituído pelo conhecimento específico da disciplina, no caso, o conhecimento historiográfico, os saberes curriculares (objetivos, conteúdos, metodologias e materiais), os saberes pedagógicos (concepções sobre a atividade educativa) e os saberes práticos da experiência. Assim, o historiador-educador ou professor de História é alguém que domina os mecanismos de produção do conhecimento histórico, o conjunto de saberes, competências e habilidades que possibilitam o exercício profissional da docência.

Consoante Fonseca, baseando-se nas concepções de Tardif,

[...] quer se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar o vasto cabedal de saberes e habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola ou universidade etc. (P. 63 – 64).

O modelo de formação disciplinar e aplicacionista deixa de lado a diversidade e a complexidade do cotidiano em que se constituem os conhecimentos, informações e experiências vivenciadas pelos docentes que irão empreender o processo de ensino e aprendizagem distanciando-se da realidade a ser enfrentada pelos estudantes dos cursos de licenciatura no exercício de sua prática docente. Para minimizar as deficiências de aprendizagem referentes aos aspectos pedagógicos nos cursos de formação de professores ressaltaremos três considerações comentadas por Tardif:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional [...]. Em segundo lugar, se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação dos professores deveria em boa parte, basear-se neste conhecimento específicos [...]. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, estas teorias são pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou técnicas. Finalmente, em terceiro lugar, a formação para o ensino ainda é enormemente organizada em torno das lógicas disciplinares. Ela funciona por especialização e fragmentação, oferecendo aos alunos disciplinas de 40 e 50 horas. Essas disciplinas (psicologia, filosofia, didática, etc.) não têm relação entre elas, mas constituem

unidades autônomas fechadas sobre si mesmas e de curta duração e, portanto, de pouco impacto sobre os alunos. (2008, 240 -241).

As considerações em relação à formação dos professores retratadas demonstram o distanciamento de formação e prática, deixando de lado a participação dos estudantes e constituindo o modelo que atenda aos currículos, fracionados em disciplinas ofertadas nos cursos de licenciatura, na falta de especificidade de conteúdos que poderão ser utilizados no exercício da docência.

Fonseca (2003) enfatizou que o ensino e os saberes docentes referidos aos professores de História devem ser constituídos, mediante uma concepção pedagógica, com base na aprendizagem dos estudantes, na qual uma das atividades do docente é formar o cidadão, conforme podemos constar no trecho a seguir:

Ensinar e confrontar-se cotidianamente com a heterogeneidade e partilhar saberes, podemos concluir que a concepção básica de prática pedagógica dos professores é “pensar no aluno”. Todos, por caminhos distintos, movidos por visões teóricas, políticas e religiosas antagônicas, demonstram uma profunda preocupação com a formação e o desenvolvimento do educando, com a preparação do homem para a vida, em toda a sua plenitude. Todos se preocupam, fundamentalmente, com o caráter formativo do ensino de história. A responsabilidade – a tarefa – do professor de história é formar o cidadão. O professor é formador de consciências. Portanto, ensinar história é partilhar saberes, contribuindo para a formação de uma determinada maneira de ver e compreender o mundo. (P. 83).

Ensinar é estabelecer relações interativas que possibilitam ao educando elaborar representações pessoais sobre conhecimentos, objetos de ensino e da aprendizagem, devendo o ensino articular-se em torno dos conhecimentos e da aprendizagem dos estudantes. Acreditamos que a aprendizagem depende de um conjunto de interações; assim como sabemos que ensino e aprendizagem fazem parte de um processo de significados diversos. Logo o resultado do processo educacional é diferente para cada educando, pois a interpretação que cada um faz da realidade é diversa, tem características pessoais, juntamente com os elementos compartilhados com os outros, sejam nos espaços formais ou informais de aquisição de conhecimentos.

Entendemos que ser professor de História consiste no aprendizado e na execução dos diferentes saberes que incentivam aprendizagem discente, no qual a avaliação fornece subsídios para que o docente possa desenvolver estratégias que incentivem aprendizagem, reconhecendo que a formação docente deixa de se limitar a formação universitária, mas constitui-se em outros momentos em que, por meio das experiências, podem oferecer a formação contínua e continuada da profissão de professor. A educação consiste no ato de socialização, formação e transformação dos homens, sendo um dos direitos do cidadão

brasileiro, em que o professor é um dos principais agentes deste processo de conquista do exercício da cidadania.

4. Os Cursos de Licenciatura em História: Retratando a Formação docente na UECE e UFC

O trabalho do educador, do professor tornado educador, é este trabalho de interpretação do mundo, para que um dia este mundo não nos trate mais como objetos e para que sejamos povoadores do mundo como homens.

(Milton Santos)

Os docentes, em suas ações profissionais, precisam recorrer ao conhecimento das áreas nas quais são especializados, e do mesmo modo ao conhecimento pedagógico para que possam melhor ensinar e fomentar a aprendizagem. No ensino, a teoria fornece respaldo aos pressupostos didático-pedagógicos utilizados pelos professores nos espaços de formação, sendo também por esta ressignificada nos momentos de ação-reflexão-ação auxiliando na realização da atividade profissional dos educadores.

Nos cursos de licenciatura, os estudantes universitários normalmente objetivam por uma colocação no mercado de trabalho, buscando melhores condições econômicas e sociais. Conforme os relatos de uma professora do curso de licenciatura em História da UECE, os discentes começam a lecionar mesmo antes de concluírem o curso, e as atividades de formação inicial são valorosas para garantir seu trabalho docente. Portanto, a formação universitária deve ser momento de reflexão sobre a prática e formação docente. Lembramos que o papel das licenciaturas se volta para a formação de professores.

Neste capítulo, objetivamos proceder à caracterização dos cursos de licenciatura em História nas duas universidades públicas da cidade de Fortaleza no Estado do Ceará. As instituições pesquisadas foram a Universidade Federal do Ceará – UFC e Universidade Estadual do Ceará – UECE. A organização do texto baseou-se nas acepções contidas nos projetos pedagógicos dos referidos cursos, assim como nos *sites* das duas universidades, nos quais buscamos perceber a consonância das propostas formativas expressos com as exigências descritas nas DCNs, assim como nas resoluções do Conselho Nacional de Educação, de N° 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena, e a N° 02/2002,

que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Acreditamos que, para compreendermos a constituição das práticas avaliativas dos professores, se faz necessário estudar a formação docente, partindo da constituição histórica dos cursos de licenciatura no Brasil, assim como, do mesmo modo, enfatizamos o histórico dos cursos de licenciatura em História pesquisados. Outro fato relevante é a pesquisa documental realizada nos projetos políticos-pedagógicos para reverberarmos a formação de professores e sua importância, na qual apreciamos a missão, os objetivos, o perfil profissiográfico, a matriz curricular e o perfil profissional docente, consoante a proposta avaliativa sugerida nos projetos políticos-pedagógicos dos dois cursos pesquisados, principalmente dos que lecionam as disciplinas de ensino, para entendermos como se constitui tal formação nas referidas instituições.

Organizamos o capítulo em cinco partes, nas quais primeiramente descrevemos o histórico dos cursos de licenciatura no Brasil. Em seguida, abordamos a constituição histórica dos cursos superiores de História no contexto nacional e, posteriormente comentamos a respeito da organização dos cursos de História da UECE e UFC. Concluimos, analisando as convergências e divergências nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de formação docente.

4.1. A Constituição Histórica dos Cursos de Licenciatura no Brasil

A expressão “professor licenciado” aparece na historiografia educacional brasileira por volta do ano de 1772, conforme exprimem Vicentini e Lugli (2009), ressaltando a lei que a organizou a reforma dos estudos após a expulsão dos Jesuítas e referindo-se aos docentes que lecionavam o ensino secundário (...), “estabeleceu que, haveria para todo o Brasil, 15 aulas régias¹⁰ de latim, três de grego, seis de retórica e três de filosofia, sendo que o maior número ficava concentrado no Rio de Janeiro, Bahia e Pernambuco”. (P. 60).

Estes professores eram licenciados mediante as informações mencionadas por Cardoso, citado por Vicentini e Lugli (2009),

Por meio de exames feito pelo Estado, que incluía provas de moralidade (atestadas por um religioso e por um juiz ou autoridade equivalente na cidade) e prova de

¹⁰ As Aulas Régias expressaram as primeiras iniciativas do Estado na educação, tendo sido criadas pelo Marquês de Pombal no Brasil após expulsar os Jesuítas em 1759. Trata-se de uma das medidas tomadas no contexto das reformas iluministas feitas na Metrópole, as quais visaram à separação entre Estado e Igreja. (CARDOSO citado por VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 61).

conhecimento da matéria a ser ensinada. Vale ressaltar que não era realizada prova de didática, que comparasse a aptidão do candidato para o ensino (p. 60).

Com estas reflexões, percebemos que as atividades docentes desenvolvidas no período colonial no Brasil eram realizadas por professores que possuíam conhecimentos específicos da matéria que lecionavam. Neste “processo de licenciamento” os conhecimentos didático-pedagógicos não eram considerados relevantes para o ensino até mesmo pela falta de cursos que licenciassem estes profissionais.

No período imperial brasileiro, as iniciativas de formação de professores e constituição do saber específico para o ensino praticamente não existiram, decorrendo da inexistência de instâncias de formação específica para estes profissionais. Nos escritos de Nunes mencionado pelas autoras Vicentini e Lugli, encontram-se o seguinte:

No entanto, algumas formas de controle da qualidade da ação docente foram tentadas, como em 1854, quando os exames passaram a se constituir de provas de moralidade e capacidade, para as quais os exames preparatórios usariam os compêndios do Colégio Pedro II e a relação dos aprovados com a menção do professor que os havia preparado seria publicada, para desmascarar os maus professores que atestavam alunos incapazes como aptos a prestarem os exames, de modo a melhorar o ensino particular [...] (NUNES citado por VICENTINI E LUGLI, 2009, p. 62 - 63).

O controle que existiu na perspectiva das ações docentes deixava de avaliar o processo de ensino para respaldar o trabalho docente nos resultados obtidos pelos estudantes nos exames preparatórios. Entendemos que os docentes não possuíam formação específica para lecionar, embora houvesse projetos de oferecer a esses profissionais especializações na Escola Normal. A primeira alteração nas condições de formação dos professores foi organizada pela reforma Francisco Campos. Mediante acepção de Vicentini e Lugli (2009), temos que

Em 1931, quando se criou o registro para os professores do ensino secundário no Ministério da Educação, prevendo a exigência da formação universitária específica, fornecida pelas Faculdades de Filosofia, ou seja, a licenciatura. O professor licenciado obtinha o registro no Ministério e assim lhe era conferido o direito legal de lecionar (p. 64).

Também foi criado o Registro Provisório para garantir a possibilidade de transição entre *o status quo ante* e o que a lei projetava como ideal destinado aos docentes sem formação em licenciatura. Para a obtenção deste registro, encontramos nos escritos de Vicentini e Lugli (2009), a ideia de que era necessário,

Apresentar prova de idoneidade moral, certidão de idade e uma certidão de aproveitamento em instituto oficial de ensino secundário e superior, nacional ou estrangeiro, nas disciplinas de inscrição. Além disso, era requerido para a obtenção do Registro Provisório que o candidato apresentasse quaisquer títulos ou diplomas científicos, publicações, bem como prova de exercício regular do magistério durante pelo menos dois anos (P. 64).

Os primeiros cursos de formação de professores, em termos de licenciatura, foram organizados no Brasil nos anos de 1930, com a instituição das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras - FFCL. Em 1931, Francisco Campos, então ministro da Educação e Saúde, promoveu a implementação de um modelo educacional baseado nos ideais escolanovistas, no contexto do qual a expansão do ensino primário e secundário marcou o aumento da demanda de estudantes para o ensino superior.

A primeira reforma¹¹ empreendida pelo Ministro da Educação e Saúde e, sem dúvida, a de maior alcance entre todas as que se realizaram, nesse domínio, em mais de 40 anos de regime republicano, foi a do ensino superior, que Francisco Campos reorganizou em bases e com segurança.

A parte central dessa reforma traçada no decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, e verdadeiramente inovadora de nosso aparelho de cultura é o estatuto das universidades brasileiras em que se adotou ‘como regra de organização do ensino superior da República o sistema universitário’ e se exigiu para que se fundasse qualquer universidade no país, ‘a incorporação de, pelo menos, três institutos de ensino superior, entre os mesmos incluídos os de Direito, de Medicina e de Engenharia ou, ao invés de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras’.

(AZEVEDO, 1971, p. 669).

No período de 1931 a 1939, foram criadas unidades de ensino nos diferentes projetos de universidade, destinadas ao processo formativo de professores, ou seja, os cursos de licenciatura. Candau (1987, p.11) caracteriza os projetos que originaram esses modelos de criação dos cursos de formação docente:

Projetos que expressam diferentes correntes de pensamento político, que estão na origem de políticas educacionais distintas e até mesmo opostas: a autoritária, prevalecendo na esfera do governo central; e a liberal, predominante na esfera de alguns governos estaduais, especialmente São Paulo e o Distrito Federal.

Baseando-se no Estatuto das Universidades Brasileiras, promulgado pelo Governo Provisório, por via do Decreto 19.852, datado de 11 de abril de 1931, no Art. 5 – I foi organizada a congregação em unidade universitária de pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras. A última instituição referida no artigo seria responsável pela qualificação de estudantes considerados capazes de exercer o magistério, utilizando para isso, um currículo seriado que atendessem as exigências educacionais do País.

¹¹A Reforma Francisco Campos, como ficou conhecida, criou, ainda, o Conselho Nacional de Educação (Decreto 19.850, de 11/04/1931); a regulamentação do ensino superior (Decreto 19.851, de 11/04/1931); e a organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto 19.852, de 11/04/1931). (ROMANELLI, 2009). Esta seria formada pela Escola de Minas, pelas Faculdades de Farmácia e Odontologia, pela Escola de Belas Artes, pelo Instituto Nacional de Música, além das faculdades existentes desde 1920 (Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Escola Politécnica). Buscava-se, com isso, estabelecer as bases do sistema universitário brasileiro (SILVA e FERREIRA, 2011, p. 287).

Os cursos de licenciatura foram instituídos na Universidade de São Paulo no ano de 1934, com o objetivo de oferecer aos bacharéis os conhecimentos pedagógicos necessários às atividades relacionadas ao exercício de ensino (PIMENTA e ANASTACIOU, 2011).

A Lei de Nº 7.462, promulgada em 05 de julho de 1937, no período do Governo Vargas estruturou a Universidade do Brasil que contaria com a Faculdade Nacional de Filosofia, anteriormente intitulada Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, sendo regulamentada pelo Decreto-Lei de Nº 1.190, datado de 04 de abril de 1939. Uma das finalidades da instituição era preparar candidatos para o magistério secundário e normal. A Faculdade Nacional de Filosofia era composta de quatro secções fundamentais, que eram: a) Secção de Filosofia; b) Secção de Ciências; c) Secção de Letras; d) Secção de Pedagogia e uma Secção Especial de Didática.

No capítulo III do Decreto-Lei de Nº 1.190, ficou expressa a organização dos cursos ordinários ofertados pela Faculdade Nacional de Filosofia, cuja a duração da formação era de três anos que, com a conclusão, conferia ao discente a titulação de Bacharel nas áreas de Filosofia, Matemática, Física, Química, História Natural, Geografia e História, Ciências Sociais, Letras Clássicas, Letras Neolatinas, Letras Anglo-Germânicas e Pedagogia. A secção XII do referido documento continha o curso de Didática, cuja duração era de um ano, e que ao ser cursado por bacharéis, lhes daria o título de licenciado, permitindo o exercício do magistério. Amparado pelo decreto citado anteriormente, surgiu o modelo de formação docente chamado de esquema 3+1. A formação 3 + 1 estava estruturada em três anos específicos nos cursos de especialidade, por exemplo, de História, Física, Química e Filosofia, seguidos de mais um ano para obter o título de licenciado. Nesse ano adicional, estudavam-se conforme a lei federal, as seguintes disciplinas: Didática Geral e Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. Deste modo, pretendia-se garantir a preparação pedagógica dos professores.

No início da década de 1960, ocorrem a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Essa Lei, em seu Capítulo IV, tratava do Processo de Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio, e enfatizava aspectos como: as finalidades do ensino normal; o processo de formação docente nos graus ginásial e colegial; a expedição de diplomas de acordo com o grau de ensino; a realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento; a formação de docentes

para o grau médio em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; cursos de formação para docentes do grau médio em Institutos de Educação.

Na acepção constituída por Guedes e Ferreira, com base no Art. 59 da LDB de Nº 4.024,

O Conselho Federal de Educação regulamentou os Currículos Mínimos e a duração dos cursos universitários através do Parecer Nº 262/62, dos quais faziam parte os Cursos das Faculdades de Filosofia Ciências e Letras. Este Parecer estabelecia que entre outros aspectos que, os currículos mínimos das licenciaturas compreenderiam as matérias fixadas para o bacharelado, que a formação do licenciando deveria incluir estudos considerando principalmente, o aluno e o método, bem como a necessidade de se entender a licenciatura como um grau equivalente ao bacharelado e não igual a este. (S/a, p. 02).

No início da década de 1970, com a promulgação da LDB de Nº 5.692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, foi possível verificar neste documento, mais especificamente no capítulo V, referente à formação de professores e especialistas para o ensino, em seu Art. 29, a formação deveria ser realizada em níveis que se elevassem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atendesse aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos estudantes. Exigia-se a formação mínima para o exercício do magistério, consoante é retratado no Art. 30, ao informar que,

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
 - b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração;
 - c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
- § 1º Os professores a que se refere a letra "a" poderão lecionar na 5ª e 6ª séries do ensino de 1º grau se a sua habilitação houver sido obtida em quatro séries ou, quando em três, mediante estudos adicionais correspondentes a um ano letivo que incluirão, quando for o caso, formação pedagógica.
- § 2º Os professores a que se refere a letra "b" poderão alcançar, no exercício do magistério, a 2ª série do ensino de 2º grau mediante estudos adicionais correspondentes no mínimo a um ano letivo.
- § 3º Os estudos adicionais referidos aos parágrafos anteriores poderão ser objeto de aproveitamento em cursos ulteriores (BRASIL, 1971).

Pelo exposto nesse artigo reproduzido percebeu-se na década de 1970 a prevalência de cursos superiores de Bacharelado e de exigência para a docência nos ensinos de 1º e 2º grau, com a diferenciação dos cursos de licenciatura curta e plena.

Na perspectiva de oferta da formação docente na LDB 5.692/71, notamos que, além da universidade, outras instituições podiam ofertar os cursos de formação de professores,

como: faculdades, centros, escolas, institutos e outros tipos de estabelecimentos criados ou adaptados para esse fim, com autorização e reconhecimento na forma da referida Lei. Entendemos que existiu uma diversidade institucional para a formação dos profissionais de ensino. As autoras Guedes e Ferreira informam que

O descompasso entre a referida Lei e a realidade sócio econômica e política do país provocou no final da década de 70 uma ampla discussão, culminando com a realização do I Seminário de Educação Brasileira, iniciando-se o movimento de reformulação dos cursos de formação de professores no Brasil, tendo como alicerce a reformulação dos cursos de Pedagogia, e posteriormente das Licenciaturas em geral (s/a, p. 02).

Na busca de reformulação curricular dos cursos de licenciatura na década de 1980, foram realizadas cinco Conferências Brasileiras de Educação (CBE) sendo: I CBE, 1980 – São Paulo; II CBE, 1982 – Belo Horizonte; III CBE, 1984 – Niterói; IV CBE, 1986 – Goiânia; V CBE e 1988 – Brasília. A primeira Conferência, realizada na cidade de São Paulo, reuniu educadores, objetivando articular as atividades de docentes e discentes, tendo em vista a reformulação dos cursos de formação docente no País.

No início dos anos de 1990, criou-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, cujas atribuições seriam a defesa e manutenção dos cursos de formação de professores. Em 1991, ocorreu, em São Paulo, a VI Conferência Brasileira de Educação, na qual um dos desafios foi definição dos parâmetros e diretrizes para a qualificação do professor e o direito do estudante a uma formação com qualidade.

Comentando acerca da base comum nacional, na formação docente, foi sugerido que esta não deve se pautar apenas em um currículo mínimo, e sim como uma concepção básica de formação desse educador. É importante reafirmar que o trabalho docente é a base da formação do profissional da educação que atua no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, a concepção da ANFOPE (1992, p.14) é de que

[...] haverá uma única base comum nacional para todos os cursos de formação do educador. Esta base comum será aplicada em cada instituição, de forma a respeitar as especificidades das várias instâncias formadoras. (Escola Normal, Licenciatura em pedagogia, demais Licenciaturas específicas).

Diante dessa acepção, as universidades organizaram um processo de articulação, realizando fóruns nacionais e estaduais, objetivando estabelecer uma discussão em torno dos aspectos que envolvemos os cursos de formação de professores e o sistema educacional brasileiro.

A LDB N° 9394/96, no artigo 62º, menciona que a formação de professores para lecionar na educação básica,

[...] far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Com a promulgação da LDB 9304/96, são tomadas medidas no plano federal, com o intuito de redirecionar o sistema educacional no Brasil. Podemos observar estas modificações no que se refere à formação docente em universidades e institutos superiores de educação.

Com o intuito de buscar melhorias educacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram aprovadas, no ano de 2001, cuja finalidade é substituir o currículo mínimo dos cursos de Graduação. Nesse documento foram relacionados o perfil dos formandos, competências e habilidades a serem adquiridas durante período de formação acadêmica, subdivididas em gerais e específicas para as licenciaturas, a especificidade dos conteúdos curriculares básicos e complementares, a organização dos cursos de graduação para a formação de bacharéis e licenciados, a estruturação dos cursos na organização dos programas, disciplinas, áreas, setores ou outras modalidades, de acordo com seus objetivos específicos. Deveriam, porém incluir nos projeto pedagógico os critérios para o estabelecimento das disciplinas obrigatórias e optativas, das atividades acadêmicas do bacharelado e da licenciatura, bem como a sua forma de organização: modular, por crédito ou seriado. Os cursos de licenciaturas deveriam ser orientados pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. Outro aspecto ressaltado consistiu no desenvolvimento dos estágios e atividades complementares, assim como a conexão com a avaliação institucional.

No tocante à análise das DCNs, notamos a falta de especificidade para os cursos de formação de professores, pois o documento apresenta as competências e habilidades gerais que devem ser trabalhados nos cursos de graduação. Para as licenciaturas, descreve duas competências e habilidades específicas.

No ano de 2002 na perspectiva de melhorias nos cursos de formação docente, o Governo Federal, por intermédio do Conselho Nacional de Educação, promulga a Resolução de N° 1/2002, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena – e N° 2/2002, trazendo a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena,

de formação de professores da Educação Básica em nível superior consoante um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem seguidos na organização institucional e curricular de cada instituição de nível superior, tendo sido determinado o prazo de dois anos para adaptar o funcionamento de seus cursos de licenciaturas às determinações descritas nas resoluções.

No item a seguir, nos reportaremos a constituição dos dois primeiros cursos superiores de História ofertados nas universidades brasileiras especificamente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, e na Universidade do Distrito Federal (UDF), em 1935, que no ano de 1939 foi reestruturada, tornando-se a Faculdade Nacional de Filosofia (FNFil) da Universidade do Brasil, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro.

4.2. Constituição Histórica dos Cursos Superiores de História no Brasil

Os primeiros cursos superiores de História no Brasil foram o da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, que iniciou suas atividades acadêmicas no ano de 1934, e o da Universidade do Distrito Federal (UDF), com início em 1935. Escolhemos os cursos destas duas instituições, por serem os pioneiros, e se tornarem referência para a constituição dos demais em nosso País.

Na acepção descrita por Silva e Ferreira, “a institucionalização da História como disciplina universitária ocorreu, na maioria dos países da Europa e nos Estados Unidos, na segunda metade do século XIX e no início do século XX”. (2011, p. 284). Cito Noiriél, citado por Silva e Ferreira (2011), “o ensino superior tornou-se elemento central objetivando a promoção social dos indivíduos e afirmação nacional, com escopo na formação das elites econômicas e políticas auxiliando na constituição do progresso científico e econômico brasileiro”.

Nos anos anteriores a década de 1930, a formação de profissionais em nível superior no Brasil limitava-se às áreas de Medicina, Direito e Engenharia (COELHO, 1999; RODRIGUES, 1965, AZEVEDO, s/d; BASTOS; RIDENTI & ROLLAND, 2003.). Com a Reforma do Ensino promovida na gestão do ministro Francisco Campos no ano de 1931 ocorreram as primeiras tentativas de institucionalização da formação docente para suprir as necessidades do ensino primário e secundário. Com efeito, a Universidade de São Paulo,

criada em 1934, foi uma das pioneiras, neste projeto político, institucional e intelectual, objetivando a formação de professores.

Inicialmente o curso de licenciatura em História foi ofertado juntamente com o de Geografia, mas, até a criação desta licenciatura, nas Faculdades de Filosofia na década de 1930, mediante as informações pesquisadas em Roiz (2007), o ofício de historiador no Brasil

Era praticado por aqueles que se dedicavam ao estudo do passado e escreviam textos que, reconhecidas suas especificidades, poderiam ser entendidos como de história. Esses textos, muitas vezes, não tinham propósitos exclusivamente acadêmicos, com o objetivo de obtenção de títulos e prática ‘científica’. Não foi por acaso, que a maior parte de seus autores tivesse sido composta por biógrafos, memorialistas e profissionais inicialmente formados nas áreas de Letras, Direito, Sociologia, Engenharia e Medicina, que se dedicaram ao estudo do passado mais como ‘cultores do ofício’, do que como historiadores profissionais. (P. 70).

As atividades acadêmicas do curso de Geografia e História da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) iniciaram-se no ano de 1934. A Faculdade, criada pelo Decreto Estadual nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, que instituía a Universidade de São Paulo, agregava os cursos de licenciatura em Filosofia, Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Sociais e Políticas, Letras Clássicas e Português e Geografia e História.

Na concepção expressa por Silva e Ferreira, a função do curso de Geografia e História, “além de preparar professores para todos os níveis de ensino, de cuidar da história do país, da sua diversidade étnica e linguística, ainda pouco conhecidas. Ele foi estruturado no regime de cátedras”. (2011, p. 289- 290). A estrutura curricular dos três anos de formação dos professores em História e Geografia era organizada da seguinte maneira: no primeiro ano, eram estudadas as disciplinas Geografia, História da Civilização, Etnologia Brasileira e Noções de Tupi-Guarani. No segundo ano, as disciplinas cursadas eram Geografia, História da Civilização, Tupi-Guarani, História da Civilização Americana (inclusiva pré-história). No último ano de formação eram ofertadas as disciplinas de Geografia, História da Civilização Brasileira, História da civilização e Tupi-guarani. (ROIZ, 2004).

No ano de 1939, mediante as informações do Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1939 -1949,1953), e descrita na pesquisa de Roiz (2004) a estrutura curricular do curso de Geografia e História passou pela primeira reestruturação, atendendo ao disposto no Decreto Federal nº 1.190, de 04 de abril de 1939, que regulamentava a organização da Faculdade Nacional de Filosofia. No 14 tratava da organização do curso de Geografia e História, que deveria ser oferecido em três anos com a seguinte seriação de disciplinas: 1ª Série (Geografia Física, Geografia Humana, Antropologia e História da

Antiguidade e da Idade Média); 2ª série (Geografia Física, Geografia Humana, História Moderna, História do Brasil e Etnografia); e 3ª série (Geografia do Brasil, História Contemporânea, História do Brasil, História da América e Etnografia do Brasil). Neste sentido, o curso de História da USP transformou a cadeira de Geografia em duas novas cadeiras (Geografia Física e Geografia Humana) e a cadeira de História das Civilizações nas cadeiras de História da Civilização Antiga e Medieval e História da Civilização Moderna e Contemporânea. Em 1942, também para se adaptar às determinações do Decreto 1.190, foi incluído o Curso de Didática, no qual passariam a ser ministradas as disciplinas denominadas pedagógicas.

As disciplinas pedagógicas eram transferidas no quarto ano de formação. Os estudantes que concluíssem os três anos do curso de Geografia e História da FFCL obtinham o diploma de bacharelado. A titulação de bacharel era necessária para ingressar no curso de Didática. Os concluintes do curso de Didática realizado em um ano adquiriam o diploma de licenciatura.

Silva e Ferreira (2011) mencionam que foi realizada outra reestruturação curricular no curso de Geografia e História da FFCL no ano de 1946. Esta modificação determinavam que no quarto ano os discentes poderiam escolher duas ou três disciplinas oferecidas pelos cursos da Faculdade de Filosofia, obtendo o diploma de Bacharel, após a sua conclusão. Para a obtenção do diploma de Licenciado, seria necessário cursar, além do curso de Didática, o curso de Psicologia ligado à área de educação.

Na descrição de Roiz (2007), descreve que a Lei Federal de nº 2.594, de 1955, alterou a estrutura curricular do curso de Geografia e História, na FFCL\USP. Esta lei federal foi incorporada pelo Decreto Estadual nº 25.701, de 04 de abril de 1956, que regulamentava a aplicação da lei citada anteriormente na FFCL\USP, determinando a separação das áreas de Geografia e História.

A estrutura do curso de História ofertado na FFCL\USP, de modo independente, manteve uma disciplina de Geografia no primeiro ano. A disciplina História da Civilização Antiga e Medieval foi dividida em duas (História da Civilização Antiga e História da Civilização Medieval) e incluiu a disciplina Introdução aos Estudos Históricos no primeiro ano. No segundo ano, mantiveram-se as disciplinas História da Civilização Moderna, História da Civilização Americana e História da Civilização Brasileira, acrescentando-se a disciplina de História da Civilização Ibérica e outra optativa. No terceiro ano, a única modificação foi a

inclusão de uma disciplina optativa. As disciplinas optativas oferecidas no segundo e no terceiro ano pelo curso de História foram as seguintes: História das Ideias Políticas; História da Filosofia; História Econômica; História da Educação; História da Literatura (Inglesa ou Espanhola, Alemã, Francesa, Latina, Grega, Portuguesa e Brasileira); História da Arte; Numismática e Paleografia. No quarto ano os estudantes podiam optar livremente por duas ou três cadeiras dos cursos da Faculdade de Filosofia para obtenção do diploma de Bacharel. Para conseguirem o diploma de Licenciado, deveriam cursar, as disciplinas de Psicologia e de Didática (ROIZ, 2004).

O curso de História da Universidade do Distrito Federal¹² (UDF) iniciou suas atividades de formação na década de 1930. Conforme Silva e Ferreira (2011), esta licenciatura diferenciava-se da ofertado pela FFCL\USP. O curso de História ofertado era separado da Geografia. A formação em História fazia parte da Escola de Direito e Economia, que também integrava os cursos de Geografia, Ciências Sociais, Ciências Econômicas, Ciências Jurídicas e Ciências Políticas. Outro diferencial aportava-se na estrutura curricular dividida em três anos, e em três eixos, que são: Cursos de Conteúdo, Cursos de Fundamento e Cursos de Integração Profissional.

O curso de História da UDF tinha uma proposta formativa que privilegiou conteúdos voltados para a formação de professores, com disciplinas pedagógicas que eram: Introdução ao Ensino, Filosofia da Educação, Psicologia do Adolescente, Medidas Educacionais, Organização e Programas do Ensino Secundário, Filosofia das Ciências e Prática de Ensino, oferecidas no terceiro ano. As disciplinas dos Cursos de Fundamento tinham um caráter de formação mais geral, mas também continham disciplinas voltadas para a área pedagógica, como Biologia Educacional e Sociologia Educacional, no segundo ano, o que revela o peso bastante significativo dessas disciplinas no curso (FERREIRA, 2006).

A primeira alteração na estrutura curricular do curso de História da UDF ocorreu no ano de 1937. Essas alterações seguiram orientações de professores franceses, especialmente as de Henri Hauser. Consoante Silva e Ferreira (2011),

A nova estrutura curricular do curso da UDF havia uma valorização das disciplinas de Conteúdo em detrimento das disciplinas de Fundamento, na qual foram suprimidas as disciplinas de Antropologia, Desenho, Biologia Educacional e Sociologia Educacional. Observou-se, ainda, uma predominância, em ambos os currículos, das disciplinas de História Universal, sendo as de História Moderna e

¹² A UDF, criada pelo Decreto 5.513, de 1935, era formada, além da Faculdade de Direito e Economia, pelo Instituto de Educação, pela Escola de Ciências, pela Escola de Filosofia e Letras, pelo Instituto de Artes e pelo Instituto de Artes para Experimentação Pedagógica (FERREIRA, 2006, p. 142).

História Antiga as mais valorizadas, com uma carga horária de seis e cinco horas semanais, respectivamente, o que ela atribui ao fato de serem as cadeiras dos professores franceses Henri Hauser e Eugene Albertini, que gozavam de maior prestígio naquele período. As disciplinas de formação pedagógica continuavam tendo um peso bastante grande, o que revela que o curso, desde o princípio, foi concebido para formar professores secundários. Nessa nova estrutura, também houve uma valorização das atividades de pesquisa, tendo sido criada uma disciplina específica (Pesquisas Históricas e Bibliografia) no terceiro ano. Um outro aspecto que a autora chama a atenção é o fato de a cadeira de História da Civilização no Brasil ser pouco valorizada nas duas estruturas, sendo reservada a ela uma carga horária semanal de apenas três horas no segundo ano, enquanto as disciplinas de História Universal tinham uma carga horária de 15 horas semanais na primeira estrutura (de 1935) e de 18 horas semanais na nova estrutura. (P. 296).

Mediante as primeiras modificações curriculares no curso ofertado pela UDF, percebeu-se a valorização das disciplinas pedagógicas a formação dos professores em História.

As pesquisas de Silva e Ferreira (2011) mencionaram o fechamento da UDF no final do ano de 1937, informando que a maioria dos seus cursos foi integrada à Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras (FNFfi) da Universidade do Brasil (UB), em 1939. A nova Universidade foi organizada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia. O curso de História, estruturado junto com o curso de Geografia, integrava a Seção de Ciências em associação com os cursos de Matemática, Física, Química, História Natural e Ciências Sociais.

O novo currículo para o curso de História e Geografia ofertado em três anos, e retratado em Ferreira (2006, p. 153)

organizava as disciplinas da seguinte maneira no primeiro ano eram ofertadas as disciplinas de Geografia Física, Geografia Humana, Antropologia, História da Antiguidade e da Idade Média. No ano seguinte os estudantes estudavam as disciplinas de Geografia Física, Geografia Humana, História Moderna, História do Brasil e Etnografia. No último ano ofertavam as disciplinas de Geografia do Brasil, História Contemporânea, História Brasil, História América e Etnografia do Brasil.

No ano de 1946 o curso de História e Geografia, outrora ofertado em três anos, passou a ser oferecido em quatro anos. A estrutura curricular do referido curso separava as disciplinas de formação pedagógica (concentradas na Faculdade de Educação), que poderiam ser cursadas após a conclusão das disciplinas específicas, dando aos discentes, assim como na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, duas opções de formação - o Bacharelado e a Licenciatura. Esse currículo com formação de professores de História e Geografia em quatro anos mantinha semelhança com a estrutura curricular no ano de 1946 do curso ofertado na USP, inclusive com a proposição das disciplinas eletivas, que na USP eram chamadas de disciplinas optativas.

Ferreira e Silva (2006, p. 16) nos informam de que,

Bastante distinto do curso de História da UDF, que era pautado numa concepção histórica voltada para a defesa de uma história social da civilização, o curso de Geografia e História da FNF i (e, pelo que podemos deduzir, também o curso da USP) baseou-se numa concepção de história política voltada para a valorização da identidade nacional, por meio do fortalecimento da unidade nacional e do culto aos grandes heróis nacionais como construtores da nação.

Mediante a informação oferecida pela autora, essa ideia de formação docente em História e esse tipo de organização curricular permaneceram por certo tempo no Brasil, pois estes dois cursos (o da FNF i e o da USP) serviriam de modelo para a criação de outros cursos superiores de História nesse período e nas décadas posteriores, conforme relataremos nos itens seguintes.

Na próxima seção, caracterizamos o curso de História ofertado na Universidade Estadual do Ceará – UECE, mediante a fundação institucional descrevendo a criação da referida licenciatura, assim como as informações descritas no projeto político-pedagógico do referido curso.

4.3. O Curso de História da UECE

O curso de História da UECE iniciou suas atividades, na cidade de Fortaleza, no ano de 1956, juntamente com os cursos de Geografia, Letras, Matemática e Filosofia, que compunham a antiga Faculdade Católica de Filosofia do Ceará. A articulação da criação desta Faculdade envolveu setores como os Irmãos Maristas, o Colégio Cearense (Instalações e Bibliotecas – sede provisória), professores da Escola de Agronomia, da Faculdade de Direito, da Escola Preparatória de Fortaleza, do Seminário da Prainha e do Liceu do Ceará (Corpo Docente), da Faculdade Católica de Filosofia do Rio Grande do Sul (modelo administrativo e pedagógico).

Em 1947, um decreto presidencial autorizou o funcionamento da Faculdade Católica de Filosofia do Ceará, e, naquele mesmo ano, foi realizado o primeiro concurso de habilitação para o magistério dos cursos já citados. A Faculdade foi encampada pelo Governo do Estado, mediante lei Nº 8.423, datada de 03 de fevereiro de 1966, na qual passou a chamar-se Faculdade de Filosofia do Ceará (FAFICE). A lei Nº 8.337, de 25 de janeiro de 1967, transformou a faculdade em autarquia, funcionando em sede própria (atual Centro de Humanidades). Nesse período, a História, bem como a Geografia, foram consideradas disciplinas fundamentais para a explicação dos fenômenos sociais em sua gênese, sobretudo

pelo fato de, após a II Guerra Mundial, o mundo ter se dividido no modelo bipolar, com grandes campos de atuação político-ideológica. Assim, sintonizado com esta nova realidade, o curso atendia a demandas sociais e intelectuais da sociedade cearense de então, e politicamente foi de fundamental importância para a criação da Universidade Estadual do Ceará - UECE.

A criação da UECE foi expressa nos escritos de Martins Filho, trazendo apresentando a, “Resolução nº 02/75 do Conselho Diretor da FUNEDUCE, homologada pelo Decreto nº 11.233, de 10.03.75, criando a Universidade Estadual do Ceará e adotando as providências necessárias para seu Reconhecimento junto ao Conselho Federal de Educação”. (1079, p. 157).

O curso de História originou-se do desdobramento do curso de Geografia e História, autorizado seu funcionamento pelo Decreto de nº 22.974, de 1947. Em relação ao curso de Geografia e História da UECE, na acepção descrita por Vasconcelos (1997), “as cadeiras eram anuais e não semestrais como atualmente. O aluno saía licenciado em Geografia e História”. (P. 11).

No ano de 1949, o curso de Geografia e História da Faculdade Católica de Filosofia ofertava a seguinte estrutura curricular: História da América, História Antiga, História Moderna e Contemporânea, História Medieval, Antropologia, Geografia Humana, Geografia Física, Geografia Geral e Didática.

O reconhecimento foi concedido pelo Decreto de nº 28.370, de 1950, e reestruturado no momento em que foi separado do curso de Geografia no ano de 1957. Vasconcelos (1997) destacou que “o curso de História na década de 1970 foi a criação do curso de Estudos Sociais, agregado a ele. Em 1989, com a criação do departamento de Ciências Sociais, houve o desmembramento do Departamento”. (P. 11). Dados de 1972 relatam o momento das comemorações de 25 anos da FAFICE e davam conta do curso de História com funcionamento diurno e noturno. Pela lei nº 9.753, de 18 de outubro de 1973, foi instituída a Fundação Educacional do Ceará (FUNEDUCE), que unificou as escolas de ensino superior estaduais. Vasconcelos (1997) relata,

O Decreto Federal nº 79.172, de 28 de janeiro de 1977, concedia reconhecimento da Universidade Estadual do Ceará. Na mesma época, implantou-se o sistema de departamental, através da criação de centros. A Faculdade de Filosofia transformou-se em Centro de Humanidades (p. 09).

Com sua instalação concretizada no ano de 1977, tempo em que procurou direcionar seu âmbito de abrangência àquelas profissões mais necessárias ao desenvolvimento do Ceará, naquela época, Ciências da Saúde (Enfermagem e Nutrição); Ciências Tecnológicas (Matemática, Física, Química, Ciências Pura, Geografia e Ciências da Computação); Ciências Sociais (Administração, Ciências Contábeis, Serviço Social e Pedagogia); Ciências Humanas (Letras, Filosofia, História, Música, Instrumento-Piano e Estudos Sociais) e Ciências Agrárias (Medicina Veterinária).

O curso de licenciatura em História pertence ao centro de Humanidades da UECE, com aulas ministradas no turno noturno e 465 estudantes matriculados no ano de 2011.

No ano de 2001, iniciou-se a reorganização do projeto pedagógico do curso de História da UECE, sendo finalizado em 2006. No primeiro momento a comissão de reforma curricular do curso de História foi composta por sete professores, pela coordenadora do curso, por representantes dos estudantes, cujo quantitativo deixou de ser especificado no documento. A Pró-Reitoria de Graduação da UECE assessorou na constituição do documento, como professores de outras instituições de ensino superior foram convidados a auxiliar na organização do documento.

O projeto pedagógico foi dividido em nove partes, que são: apresentação, justificativa, missão e objetivos, perfil profissiográfico, no qual se descreveu o perfil do estudante de História, definindo seus atributos, habilidades e competências relacionadas ao mercado de trabalho. A estrutura curricular foi descrita por meio da estruturação do curso, de acordo com a natureza (seriado/anual ou semestral); com a organização de seus conteúdos em eixos temáticos ou disciplinas; as habilitações ou modalidades; a distribuição das disciplinas, duração e carga horária do curso; a relação teoria/prática; as formas de avaliação do curso e dos docentes e discentes; as práticas pedagógicas; a pós-graduação e sua integração com a graduação; os projetos de pesquisa e extensão do curso. A infraestrutura do curso foi outro aspecto consoante no projeto e consiste na descrição do espaço físico e instalações, da biblioteca (seu regime de funcionamento, seu acervo e formas de acesso), laboratórios e outros equipamentos de informática; a descrição do corpo docente mediante o nível de qualificação, titulação, regime de trabalho e produção científica dos últimos cinco anos. Com relação aos discentes a descrição no projeto consistiu no número e produção científica. Por ultimo, foram descritas as relações com outras instituições, retratando os convênios ou parcerias com instituições locais, regionais, nacionais e internacionais. Acreditamos que todas

as partes do projeto pedagógico são relevantes para a formação dos futuros professores de História. Em nosso texto dissertativo, nos deteremos na descrição de algumas destas, que, acreditamos, caracterizam nosso objeto de estudo, assim como a formação docente em História na UECE.

A missão do curso descrita no projeto pedagógico é de “propiciar ao licenciado (a) uma visão humanista e crítica acerca da sociedade e da história e ao mesmo tempo instrumentalizá-lo para atuar com competência nos vários campos de trabalho do historiador”. (2006, p.17).

O curso tem por objetivos:

Geral: Formar profissionais aptos a atuar no magistério de Educação Básica e Superior assim como em órgãos e instituições de pesquisa. Específicos: possibilitar ao graduando a compreensão da dimensão tempo e espaço no desenvolvimento das ações humanas; propiciar ao educando domínio teórico/metodológico para o reconhecimento e problematização das principais correntes historiográficas; Estimular nos educandos a aproximação com outras áreas do conhecimento, sem prejuízo da particularidade do ofício próprio do (a) historiador (a); habilitar o educando para o desempenho das funções do magistério, que Habilitar o educando para o desempenho das funções do magistério, que no caso do(a) historiador (a), não pode estar dissociado do domínio da pesquisa; capacitar o educando para atuar nos âmbitos acadêmico e em instituições de ensino, de memória e do Patrimônio Cultural. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p.17-18).

Esses objetivos estão em consonância com as “Competências e Habilidades” definidas nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, elaboradas pela comissão de especialistas para do MEC.

O perfil profissiográfico no curso de História da UECE revela que o licenciando precisa desenvolver habilidades e competências,

Que possibilitarão ao profissional de História o exercício da atividade docente em nível fundamental, médio e superior, bem como em outras áreas cuja demanda pelo profissional em História se configura. Escolas, universidades, museus, meios de comunicação, teatros, arquivos, centros de documentação escrita, de imagens, sons e memória, são instituições que, ao lado de assessorias políticas e acadêmicas, levantamento histórico em pesquisas arqueológicas, políticas de preservação patrimonial, turismo histórico e cultural, elaboração de livros didáticos, paradidáticos, CD-ROMs e consultoria em produção de filmes e documentários, compõem espaços e serviços antes pouco imagináveis em sua profissão. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p.18).

Constatamos que as competências e habilidades referidas aos licenciados estão em consonância com as competências específicas para a licenciatura em História descrita nas DCNs.

O currículo em vigor no ano de 1992 sugere a formação do profissional de História para atuar em diversificadas áreas do mercado de trabalho. Conforme descrito nas DCN do curso,

O graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão. Atendidas estas exigências básicas e conforme as possibilidades, necessidades e interesses das IES, com formação complementar e interdisciplinar, o profissional estará em condições de suprir demandas sociais específicas relativas ao seu campo de conhecimento (magistério em todos os graus, preservação do patrimônio, assessorias a entidades públicas e privadas nos setores culturais, artísticos, turísticos etc (2001, p.07- 08).

Esse aspecto está expresso nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de História, documento elaborado para substituir o currículo mínimo dos cursos de graduação em História da década de 1960, que existia no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4024/61. Entrando em vigor, no ano de 2004, outra matriz curricular do curso de História, revelou exclusão de algumas disciplinas, como, por exemplo, às ligadas à área de Matemática, e inclusão de outras, salientando-se a exigência da elaboração de monografia como requisito para conclusão do curso de graduação em História.

A estrutura curricular do projeto pedagógico para o curso de História da UECE consta de:

O duplo estatuto de licenciatura e bacharelado. A organização curricular, portanto, procurou atender aos requisitos fundamentais, previstos em lei, para concretizar a formação do professor pesquisador, o licenciado/bacharel, ou simplesmente o profissional de história (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p.19-20).

O currículo vigente desde o segundo semestre do ano de 2004, referente ao curso de licenciatura de História da UECE, está composto por 51 disciplinas entre obrigatórias e optativas, divididas em quatro áreas: Ensino, Geral, Brasil e Teorias. O quantitativo das disciplinas subdivide-se em 37 específicas, seis pedagógicas e oito de laboratório. As aulas são ministradas no turno da noite, somando um total 174 créditos e 2.610 horas/aula, com o prazo mínimo de conclusão de quatro anos e meio e máximo de sete anos.

Um dos aspectos que podemos destacar na apresentação da estrutura curricular do projeto são as formas de avaliação do curso, dos docentes e discentes. Na verdade, estas formas de avaliação foram mencionadas no índice do PPP, mas não foram especificadas no documento.

No segundo semestre do ano de 2012, o corpo docente do curso de História da UECE estava constituído por 23 professores, dos quais 19 são doutores, dois mestres, um especialista e um graduado. O corpo docente no segundo semestre do ano de 2012 é formado por 21 docentes efetivos e dois temporários. Pesquisamos a formação de graduação dos 23 docentes do referido curso e encontramos 18 com graduação em História, um com formação em Ciências Sociais, um com licenciatura em História e bacharelado em Ciências Sociais, um é licenciado em Pedagogia e História, um é licenciado em História, Pedagogia e bacharel em Administração e o outro tem formação em História, Teologia e Filosofia.

Por semestre a UECE oferta 40 vagas para o curso de licenciatura em História. De acordo com o documento “UECE em números”, no quadriênio 2009 – 2012.1 concluiu o curso de licenciatura em História um total de 97 estudantes. O quantitativo de formandos foi representado no quadro 02 da seguinte maneira:

Quadro 02 – Quantitativo de ingressos de estudantes por semestres e licenciados no curso de História da UECE (2009 – 2012.1).

ANO - SEMESTRE	APROVADOS NO VESTIBULAR	OUTRAS MODALIDADES DE INGRESSO*	INGRESSO DE ESTUDANTES POR SEMESTRE	LICENCIADOS NO CURSO DE HISTÓRIA UECE
2009.1	40	10	50	24
2009.2	40	10	50	07
2010.1	40	10	50	17
2010.2	40	10	50	12
2011.1	40	10	50	06
2011.2	40	10	50	15
2012.1	40	10	50	16
TOTAL	280	50	330	97

*Mudança de cursos, transferência facultativa interna, transferência facultativa externa e ingresso como graduado.

Fonte: UECE em Números

Vale ressaltar o fato de que no segundo semestre, o número de estudantes que ingressou na licenciatura em História é maior do que no primeiro semestre de cada ano, referente aos estudantes que ingressam por outras modalidades. Com o demonstrativo numérico percebemos que nos anos de 2009 e 2010, o maior quantitativo de licenciandos que concluíram o curso na instituição foi no primeiro semestre, aspecto diferenciado no ano de 2011, no qual o número maior de concluintes se fez presente no segundo semestre. Em relação ao quadriênio, notamos diminuição no total de formandos, principalmente se comparamos o primeiro semestre do ano de 2009 e 2011. Relacionado aos segundos

semestres, podemos perceber aumento no número de formandos, principalmente no comparativo dos anos de 2011 e 2009. No número referente ao primeiro semestre do ano de 2012 percebemos aumento em relação ao mesmo período do ano de 2011, mas em se tratando de primeiro semestre, o maior número de licenciados concentra-se no ano de 2009, e, em seguida, no ano de 2010. Mediante os dados numéricos do quadro, percebemos que o número de licenciados no curso de História da UECE é bastante inferior ao quantitativo de estudantes que ingressam na licenciatura, seja pelo exame de vestibular por outras modalidades de acesso a este curso de graduação.

No tópico a seguir, descreveremos a organização do curso de licenciatura em História ofertado pela Universidade Federal do Ceará - UFC.

4.4. A licenciatura em História na UFC

O Curso de História da UFC foi criado pela lei 3.866¹³ de 25 de janeiro do ano 1961. A Licenciatura em História, entretanto, só teve início em 1972. Durante 21 anos (dos anos de 1972 a 1993), o curso integrou, em conjunto com o curso de Ciências Sociais e o de Filosofia, o Departamento de Ciências Sociais e Filosofia. Conforme as informações contidas na apresentação do curso de graduação em História organizadas pelo departamento e disponibilizadas no site da UFC, “em 1993, por já possuir as condições exigidas pela legislação de então para departamentalizar-se – número mínimo de 12 professores e ter realizado um curso de especialização – o colegiado do Curso de História reivindicou e obteve sua departamentalização aprovada em 05.04.93 pela Resolução nº 02 do CONSUNI (2012, p. 01).

No ano de 2002, foi desencadeada a discussão para reformulação na matriz curricular ofertada no curso de licenciatura em História da UFC na perspectiva de incorporar as definições legais propostas na LDB – Nº 9394/96, nas DCN – Parecer CNE/CES¹⁴ 492/2001, na Resolução CNE/CP¹⁵ Nº 01/2002 e Resolução CNE/CP Nº 02/2002. As discussões que culminaram na organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de História na modalidade licenciatura foram concluídas em 2005, com a edição do documento. No ano de 2010, foi organizada uma reformulação no PPP do curso de História da UFC. Outro

¹³ Lei Federal que traz a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Ceará.

¹⁴ Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação.

¹⁵ Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno – Documento que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

documento que norteou a constituição do projeto político-pedagógico do curso de História foi a resolução que dispõe sobre os princípios orientadores¹⁶ dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura da UFC. Na organização do documento, participaram cinco professores, a coordenadora e o vice coordenador, cinco representantes dos discentes. A assessoria pedagógica para a organização do projeto foi realizada pela Pró-Reitoria de Graduação da UFC.

O PPP do curso de História da UFC foi organizado em 12 partes, que são: apresentação, justificativa, perfil do egresso, organização curricular subdividida em: prática como componente curricular, prática de ensino em história, o estágio curricular supervisionado, atividades complementares com 200 horas e o trabalho de conclusão de curso. Outro aspecto foi à integralização curricular destacando as disciplinas obrigatórias e optativas. Também foram apresentadas as ementas das disciplinas obrigatórias ou de conteúdo científico-cultural, das optativas e eletivas. Foram descritas as estratégias pedagógicas, assim como as condições de oferta do curso. Os recursos humanos, as especificações a respeito das instalações físicas, dos equipamentos existentes foram aspectos informados. O cenário de oferta de vagas e os números de aprovados e concludentes do curso de História dos anos de 1993-2005 foram referenciados. As metas de melhoria das condições de ensino, a ampliação das salas de aula, dos espaços acadêmico, do quadro de professores efetivos e servidores técnicos-administrativos fizeram parte do projeto. Na penúltima parte do documento, foi descrita a avaliação do processo de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico, finalizando com os documentos consultados para a organização do projeto político-pedagógico do curso de História da UFC. Percebemos que todas as partes descritas no PPP são relevantes para a formação dos futuros professores de História, nas quais descrevemos as que auxiliaram na exibição de nosso objeto de estudo e na formação docente em História na UECE.

Na análise documental realizada no projeto pedagógico encontramos informação que caracteriza a missão do curso de licenciatura no atendimento da demanda maior que, “concerne à titulação de licenciados. A identificação do licenciado em História, amiúde, passa pela atuação como professor, nos níveis fundamental e médio, atuando na rede pública ou privada”. (2010, p. 05).

¹⁶ Referiu-se ao documento “Formação de Professores: subsídios para a elaboração dos projetos pedagógicos”, da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Ceará.

Mediante a informação, vemos que o curso ofertado pela instituição de ensino superior atende às diretrizes para a formação de professores com ênfase no,

[...] exercício da docência exige redobrada atenção às suas particularidades e nuances. Busca-se uma formação que evite o movimento pendular para os extremos do “pedagogismo” ou do “conteudismo”, com uma organização curricular fechada e pouco flexível. Espera-se, hodiernamente, que o docente, além do domínio dos saberes específicos de sua área, habilite-se à compreensão crítica das realidades do ensino e da educação. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010, p. 05).

Outro aspecto descrito no projeto pedagógico enfatiza a prática pedagógica do profissional de História, “na qual deve ancorar-se na indissociabilidade entre ensino e pesquisa, superando toda e qualquer dicotomia entre o profissional que pesquisa e o profissional que ensina”. (2010, p. 09). Com esta afirmação, podemos constatar que a atuação do docente na área de história precisa privilegiar as dimensões de produção e da constituição do conhecimento que se mostra dentro e fora da sala de aula.

Mesmo sendo um curso de licenciatura, encontramos em alguns trechos do projeto pedagógico o destaque para a formação de bacharéis trazido como relevante para o desenvolvimento de ações propostas pelo Departamento de História da IES, na qual podemos comprovar com o seguinte texto:

Um importante passo para o crescimento qualitativo do Curso foi dado em 1988, com a implantação do Bacharelado e do Programa Especial de Treinamento (PET) em História, o qual tem contribuído sobremaneira para a qualificação da formação acadêmica dos graduandos que tem passado pelo Programa (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010, p. 04).

No projeto pedagógico do curso de formação docente em História ofertado pela UFC, os objetivos não foram especificados, mas temos que o colegiado atentou em especificar o perfil para os estudantes que irão exercer a docência, assim como as competências para o ensino,

[...] Do perfil do professor almeja-se, ademais, a competência em “saber pensar” e “saber intervir”; ou seja, busca-se a formação de um profissional habilitado a contextualizar, problematizar, apto a teorizar sobre a prática sem deixar de praticar a teoria e, a partir daí, cultivar horizontes de transformação e melhoria de sua própria vocação e propor soluções derivadas de uma atuação crítica e criativa. [...] (2010, p. 05 - 06).

O perfil profissional na formação do licenciando descrito no projeto pedagógico revela a ênfase nas disciplinas de ensino ofertadas no respectivo curso que,

[...] para assumir plenamente o exercício do trabalho do historiador no âmbito do ensino de história, o que compreende competências específicas no uso de métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transmissão do conhecimento para os níveis de ensino fundamental e médio. (2010, p. 08 – 09).

Em outros trechos do documento é informado que o curso de licenciatura em História da UFC segue as orientações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de História (Parecer n.º CNE/CES 492/2001) e, portanto, destaca como competências e habilidades necessárias ao profissional de história os seguintes itens:

Dominar as diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sóciohistóricas; Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações no tempo e espaço; Conhecer as informações básicas referentes às diferentes épocas históricas nas várias tradições civilizatórias assim como sua interrelação; Transitar pelas fronteiras entre a História e as outras áreas do conhecimento; Desenvolver a pesquisa, a produção do conhecimento e sua difusão não só no âmbito acadêmico, mas também em instituições de ensino, museus, em órgãos de preservação de documentos e no desenvolvimento de políticas e projetos de gestão do patrimônio cultural. (P. 08).

A compreensão de tais habilidades e competências foi enfatizada nos escritos do projeto, como sendo suporte fundamental para a produção e constituição do conhecimento histórico em sua dimensão pedagógica com base na atividade docente, aspectos nos quais a compreensão dos licenciados se faz necessária e que estão subsidiados pela Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002, enfatizando que as orientações para a formação das atividades docentes são:

Ensino visando à aprendizagem do aluno; Acolhimento e o trato da diversidade; Aprimoramento em práticas investigativas; A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe. (2002, p. 01).

As orientações descritas na resolução do Conselho Nacional de Educação e replicadas no projeto pedagógico revelam que se faz necessário aos licenciandos compreender que o ensino se fundamenta na articulação entre teorias e práticas, ressaltando que a prática colabora com a constituição dos saberes docentes, escolares, os quais, por sua vez, devem promover e/ou fortalecer a possibilidade da produção do conhecimento histórico pelos estudantes da educação básica, destacando a História como a ciência que enfatiza as ações humanas no tempo.

As modificações ocorridas na proposta curricular do curso foram realizadas em três momentos distintos. O primeiro é de ajuste na proposta curricular e ocorreu com a implantação do Bacharelado em História no ano de 1988. A segunda modificação curricular sucedeu no ano de 2001, com a determinação da LDB/1996 de que os cursos de licenciatura deveriam incluir as práticas de ensino de, no mínimo, 300 horas. No ano de 2002, o currículo foi novamente reformulado. Na modalidade licenciatura, é proposto na sua organização, do

primeiro ao oitavo semestre, seja preparada uma estrutura que permitia ao estudante refletir e produzir conhecimento histórico, de forma a articular as dimensões teórica e prática (2010).

A organização curricular do curso indicou as seguintes unidades curriculares: História Geral; História do Brasil; Teoria e Metodologia de História e Prática em Ensino de História. A integralização curricular de disciplinas totaliza um número de 69 disciplinas, subdividido em 35 obrigatórias e 34 optativas, sendo que, do quantitativo de obrigatórias, seis correspondem às pedagógicas e quatro ao estágio. As aulas são ministradas no turno diurno, somando 2.800 horas. A organização curricular informada no projeto pedagógico,

Integra (2800) duas mil e oitocentas horas distribuídas em (8) oito semestres, sendo (1800) mil e oitocentas horas de conteúdo científico-cultural, (400) quatrocentas horas de prática como componente curricular, (400) quatrocentas horas de estágio supervisionado, (200) duzentas horas de atividades complementares (2010, p. 11).

As disciplinas de práticas de ensino em História e os estágios foram ressaltados no projeto pedagógico do curso como fundamentais para a formação docente. As disciplinas de prática de ensino foram apresentadas como relevantes na promoção da reflexão e produção de saberes para o ensino, mediante a articulação com a teoria. Para sanar a dicotomia teoria-prática nas ações docentes, foram expressos seis itens no projeto, referenciando a formação e prática dos licenciados, que são:

1. Articule teoria e prática desde o I semestre objetivando uma formação universitária que possibilite a compreensão dos saberes e fazeres escolares como dimensões constitutivas do profissional de História;
2. Possibilite professores e alunos, enquanto sujeitos do conhecimento, a vivência da prática de ensino como espaços para a produção de conhecimento histórico escolar e não-somente para a transposição didática dos saberes produzidos na universidade;
3. Motive o profissional de História para uma formação contínua, buscando atualizar-se diante dos avanços dos campos dos saberes inerentes à sua formação;
4. Considere a prática de ensino como processo em que os múltiplos saberes da universidade e das escolas possibilitem as práticas interdisciplinares;
5. Favoreça articulação do curso de História/Escolas com os “lugares de História e memória” (museus, arquivos, bibliotecas, espaços culturais, etc) objetivando a construção da cidadania cultural de professores e alunos.

O quadro docente no segundo semestre de 2012, conforme o Departamento de História/UFC, é composto de 22 professores, sendo 18 efetivos e quatro substitutos. A formação no plano de graduação dos docentes do referido curso constituiu-se da seguinte maneira: 19 tem formação em História, sendo que um possui bacharelado na área, um formado é em Comunicação Social, o outro em Sociologia e um tinha formação em História e Pedagogia.

Para o curso de licenciatura em História na UFC, são ofertadas anualmente 80 vagas e de acordo com o documento disponibilizado pelos departamento do referido curso, no triênio 2009 – 2011 e 2012.1 concluiu o curso de licenciatura em História um total de 193 estudantes. O quantitativo de formandos foi representado no quadro 03 da seguinte maneira:

Quadro 03 – Quantitativo de ingressos de estudantes por semestres e licenciados no curso de História da UFC (2009 – 2012.1).

ANO – SEMESTRE	APROVADOS NO VESTIBULAR	OUTRAS MODALIDADES DE INGRESSO*	INGRESSO DE ESTUDANTES POR ANO	LICENCIADOS NO CURSO DE HISTÓRIA DA UFC
2009	80	0	80	67
2010	80	10	90	54
2011	80	0	80	52
2012	80	0	80	20
TOTAL	320	10	330	193

*Transferência Externa e Admissão de Graduados

Fontes: Editais de Vestibular da UFC e Editais de Transferência e Admissão de Graduados

Como o demonstrativo numérico foi organizado de modo anual de acordo com a realização dos exames vestibulares da UFC, no primeiro semestre de cada ano ingressam 40 aprovados, juntamente com os candidatos transferidos e admitidos como graduados. No segundo semestre, são matriculados os outros 40 candidatos aprovados. Conseguimos as informações dos quantitativos de licenciados por semestre por meio das Atas de Colação de Grau do curso de História da UFC. Conforme demonstrado no quadro 02, no ano de 2009, foram formados 67 estudantes, sendo que 28 se graduaram em 2009.1 e 39 no segundo semestre do referido ano. No primeiro semestre de 2010 colaram grau 21 discentes e 33 formados em 2010.2. Em 2011.1, o número de formados foi de 17 e 35 no semestre 2011.2. Os licenciados no semestre de 2012.1 foram 20. Mediante o demonstrativo numérico, constatamos que nos semestre de 2009.2, 2010.2 e 2011.2, o total de formandos é maior do que nos primeiros semestres dos respectivos períodos. Podemos comprovar, então que, nos segundos semestres, praticamente todos os estudantes que ingressaram concluíram a licenciatura.

A avaliação do ensino-aprendizagem foi um dos aspectos descritos no PPP do curso de História da UFC. Podemos, então, compreender que é mais uma descrição formal para

efetivação de notas do que explicitação de pressupostos filosóficos e teóricos acerca da avaliação do ensino e aprendizagem. No projeto, o tópico de número 11, referente à avaliação do ensino/aprendizagem, informa que:

A avaliação do rendimento escolar na UFC é feita por disciplina e, quando se faz necessário, na perspectiva de todo o curso, abrangendo sempre a assiduidade e a eficiência, ambas eliminatórias por si mesmas. A *verificação* da eficiência em cada disciplina é realizada progressivamente durante o período letivo e, ao final deste, de forma individual ou coletiva, utilizando formas e instrumentos de avaliação indicados no plano de ensino e aprovados pelo Departamento. (2010, p. 41-42). (*grifos*)

Os resultados das verificações do rendimento são expressos em notas na escala de zero a dez, com, no máximo, uma casa decimal, em que a verificação da eficiência compreenderá as avaliações progressivas¹⁷ e a avaliação final¹⁸.

A respeito da assiduidade foi comentado, acerca de verificação da assiduidade. Será aprovado o estudante que frequentar 75 % (setenta e cinco por cento) ou mais da carga horária da disciplina, vedado o abono de faltas. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2010)

Na verificação da eficiência, o documento exprime que “será aprovado por média o aluno que, em cada disciplina, apresentar média aritmética das notas resultantes das avaliações progressivas iguais ou superior a 04 (quatro) e inferior a 07 (sete), será submetido à avaliação final”. (2010, p. 40).

O estudante que necessitar participar da avaliação final será aprovado na disciplina quando obtiver nota igual ou superior a cinco. A nota, será calculada pela seguinte fórmula: $MF = (NAF + NAP/n)/2$. Com a fórmula, podemos constatar que a média final é constituída pelas notas correspondentes a $NAF =$ Nota da Avaliação Final, mais a $NAP =$ Nota de Avaliação Progressiva, dividida pelo $n =$ número de avaliações progressivas divididas pelo numeral 2 (PPP, 2010). O discente que não preencher as condições anteriores será reprovado.

A ênfase de avaliação do ensino-aprendizagem no curso de História da UFC representou aspectos da verificação do rendimento do estudante, deixando de descrever as estratégias que poderiam ser utilizadas pelos docentes para sanar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem dos discentes.

¹⁷ Entendem – se por avaliações progressivas, aquelas feitas ao longo do período letivo, num mínimo de duas, objetando verificar o rendimento do aluno em relação ao conteúdo ministrado durante o período (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2005, p. 40).

¹⁸ A avaliação final é aquela procedida mediante uma verificação realizada após o cumprimento de pelo menos, 90% (noventa por cento) do conteúdo programado para a disciplina no respectivo período letivo. (iden).

No item a seguir, traremos as convergências e divergências nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de História das duas instituições pesquisadas.

4.5. Análise as Convergências e Divergências nos Projetos Políticos-Pedagógicos dos cursos de História da UECE e UFC com enfoque na Avaliação do Ensino-Aprendizagem.

Consoante à análise documental realizada nos projetos pedagógicos dos cursos de História da UECE e UFC, podemos as seguintes convergências a seguir comentadas:

- nos projetos dos dois cursos de licenciatura, encontramos trechos que enfatizam os cursos de bacharelado e ressaltam a importância destes;

- percebemos que as duas instituições procuraram enfatizar a formação docente em História no perfil profissional descrito nas DCNs, assim como exibiram as habilidades e competências específicas para a licenciatura mediante as determinações Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação;

- as partes nas quais os dois projetos foram subdivididos também possuem semelhança, apesar de que, em algumas partes do documento organizado pela Coordenação de projeto da UFC, destacou melhores especificações em alguns aspectos, como, por exemplo, no item referente ao processo de avaliação;

- mediante a análise realizada nos projetos pedagógicos dos cursos de História da UECE e UFC, é notável a prevalência das disciplinas teóricas em relação às de ensino ou pedagógicas. Podemos perceber a carência das disciplinas que irão subsidiar a prática docente dos futuros professores formados nestes dois cursos, apesar de no curso ofertado pela UFC apresentar quantitativo maior de disciplinas de ensino e pedagógicas do que o curso da UECE.

Na perspectiva das divergências, encontramos as seguintes:

- a nomenclatura nos documentos mostrou-se diferente na UECE, pois utilizaram a expressão projeto pedagógico e na UFC projeto político-pedagógico;

- o histórico de constituição do curso da UECE expressa melhores especificações, pois foi comentado desde a criação da Universidade até a instituição do curso de História;

- algumas partes do projeto pedagógico da UECE foram exibidas no índice, mas não foram especificadas no decorrer do documento; como, por exemplo, no item referente à estrutura curricular, faltaram as descrições referentes às formas de avaliação do curso e dos corpos docentes e discentes; das práticas pedagógicas e da integração da Pós-graduação com a graduação. Deixaram de descrever a infraestrutura do curso, assim como caracterização do corpo docente e discente. Outro aspecto informado na exibição do PP, mas que faltou a descrição referiu-se aos convênios ou parcerias com instituições locais, regionais, nacionais e internacionais; e

- no curso de licenciatura em História, a ênfase nas disciplinas de prática de ensino e de estágio curricular supervisionado mostrou-se como essencial na formação do professor em História. No documento proposto pelo curso da UECE não encontramos as mesmas especificações para as referidas disciplinas.

Na análise documental realizada nas DCNs e nos PPPs dos cursos de História da UECE e UFC constatamos divergências nas denominações referentes a avaliação do ensino-aprendizagem descrita nos documentos, pois detectamos a falta especificações do processo de avaliação que deveria ser realizado pelos docentes. Nas DCNs, não encontramos determinações para realizar avaliação do ensino-aprendizagem. O item que aborda a temática avaliativa informou que os cursos deverão criar os próprios critérios para avaliação periódica e que deverão estar de acordo com os critérios institucionais definidos pela universidade a que pertencem.

No Projeto Pedagógico do curso de História da UECE, não consta nenhuma determinação para realização do processo de avaliação do ensino-aprendizagem que deveria ser organizado pelos docentes, portanto o documento deixou de ofertar os referenciais avaliativos.

Na análise do PPP do curso de História da UFC, encontramos no enunciado do documento referências ao processo avaliativo, no qual em nossa análise constamos especificações referentes à verificação do rendimento de aprendizagem dos discente. Portanto, constatamos que o processo avaliativo nas duas instituições pesquisadas pode ser realizado de modo autônomo pelos professores, que podem determinar os objetivos, critérios, instrumentos para a coleta dos dados e tomar decisões.

5. As Práticas Avaliativas na Concepção dos Professores, Estudantes e Coordenadores dos cursos de História da UECE e UFC: Desvelando os Dados Coletados

Enquanto individualmente somos um quebra-cabeças insolúvel, no conjunto nos tornamos, no conjunto nos tornamos uma certeza matemática. Não podemos prever o que uma só pessoa fará, mas podemos dizer com precisão o que em média um grupo de pessoas faz ou fará. Individualmente elas variam, mas na média se mantêm constantes.

(Adaptação de Artur Conan Doyle, autor da série Sherlock Holmes)

Avaliação está presente em nosso cotidiano. Necessitamos da utilização das atividades avaliativas para coletar dados e informações, a fim de que possamos emitir juízo de valor, objetivando tomar decisões. O processo avaliativo é inconcluso, realizado no momento em que o docente planeja para ensinar, ensina para fomentar aprendizagem e avalia para sondar os conhecimentos e as dificuldades dos educandos na perspectiva de replanejar o ensino, objetivando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Para ilustrar a afirmação trazemos um episódio relatado por Chauí (1980, p. 24), ocorrido em uma escola e respondido por uma criança de oito anos.

A professora faz a seguinte pergunta:

- Quem de vocês conhece uma pessoa estranha?
- Eu conheço duas – a criança responde.
- Quem são? – questionou a professora.
- A minha avó e o meu tio.
- Mas por quê?
- Minha avó porque está na terceira idade e trabalha cada vez mais, e meu tio porque é médico e quer ser professor.

A história descrita retrata os princípios do processo de avaliação, representando a coleta de dados mediante a vivência da criança, a emissão de juízo de valor, relatando que a avó trabalha mais na terceira idade e seu tio, mesmo com formação de médico, quer ser professor e a tomada de decisão em responder à pergunta formulada pela docente.

As instituições de ensino e, conseqüentemente, seus sujeitos, mas precisamente os docentes, precisam utilizar a sistemática da avaliação por meio de aplicação de instrumentos, objetivando a coleta de informações acerca da aprendizagem discente e, em seguida, tomar

decisões que auxiliem os estudantes a sanarem ou minimizarem suas dificuldades relacionadas aos conteúdos ensinados na promoção da aprendizagem.

Neste capítulo, tivemos por objetivo caracterizar a avaliação organizada pelos professores conforme seus relatos, assim como comparamos as informações ofertadas pelos docentes com os relatos dos estudantes e coordenadores dos cursos de licenciatura em História da UECE e UFC.

Para a realização da análise dos dados nas entrevistas e grupos focais, realizados com docentes, coordenadores e discentes dos cursos de História da UECE e UFC, escolhemos três categorias: Perfil Profissional dos Professores, Práticas Avaliativas e Formação Docente. Em relação ao perfil profissional, procuramos descrever a formação inicial e as áreas de pós-graduação nas quais os docentes foram habilitados para lecionar e, conseqüentemente, avaliar os estudantes no ensino superior, especificamente os que trabalham com as disciplinas de ensino. Na perspectiva referente às práticas avaliativas, ressaltamos a conceituação e o exercício na docência universitária, na qual procuramos identificar a especificidade da avaliação em História. Referindo-nos à formação docente, caracterizamos a constituição dos saberes avaliativos docentes aplicados aos estudantes da licenciatura em História.

Este capítulo foi constituído em sete partes. Primeiramente, descrevemos as escolhas e o caminho percorrido para a coleta dos dados. No segundo momento, ressaltamos a descrição das três categorias mediante os relatos dos docentes do curso de História da UECE. Em seguida, as acepções descritas por um grupo de estudantes do referido curso. Na sequência, mostramos as informações ofertadas pelos professores do curso da UFC. No item seguinte, abordamos a participação do grupo de estudantes da UFC e suas concepções acerca das categorias pesquisadas. Posteriormente comentamos os aspectos categóricos descritos pelos coordenadores dos cursos de formação de professores em História da UECE e UFC. Finalizamos com a análise das convergências e divergências das informações mencionadas pelos professores, estudantes e coordenadores.

No seguimento adiante, descreveremos as escolhas do objeto de estudo, instituições, sujeitos, técnicas de coleta de dados, assim como o caminho percorrido no decorrer da pesquisa para conseguirmos coletar os dados descritos neste capítulo.

5.1. Das escolhas ao caminho percorrido para a descoberta dos dados

A constituição das práticas avaliativas dos docentes dos cursos de História da UECE e UFC como objeto de estudo para o trabalho dissertativo surgiu por três motivos, que consideramos relevantes. O primeiro foi à falta de conhecimentos técnicos dos gestores escolares acerca do processo avaliativo coletados em uma pesquisa realizada durante o curso de especialização na escola de educação básica. O segundo constituiu-se com as informações coletadas na pesquisa que realizamos na disciplina História, momento no qual a avaliação demonstrou-nos uma perceptiva tradicional que pode ser descrita consoante as ideias de Libâneo:

A avaliação tradicional ocorre por verificações de curto prazo (interrogatórios orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelo aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações). A pedagogia do exame está presente nos aspectos avaliativos da Pedagogia tradicional, ressaltando a quantificação das aprendizagens e classificando discentes com amparo nas notas e realização de trabalhos. (1992, p.10).

Após termos percebido a perspectiva de avaliação tradicional adotada pelo professor da disciplina História, ficamos curiosos acerca de sua formação na área de avaliação. Realizamos, pois entrevista informal¹⁹, tendo o docente nos informado de que em sua formação docente não foram abordados aspectos que enfatizasse a avaliação e sua importância. Com base nesta informação da falta de conhecimento para avaliar, por parte deste professor licenciado pelo curso de História da Universidade Estadual do Ceará – UECE, decidimos pesquisar de que modo se constituíram as práticas avaliativas dos professores nos dois cursos superiores em História, na UECE e na Universidade Federal do Ceará – UFC, ambos ofertados em instituições de ensino superior públicas na cidade de Fortaleza, no Estado do Ceará. O terceiro motivo de realização desta pesquisa aportou-se na busca pela existência da especificidade em avaliar os licenciados dos cursos de História.

Na perspectiva defendida por Neves e Valentini,

Os cursos de licenciatura que, por suas especificidades, deveriam priorizar a formação do professor mais do que a consagração de notas obtidas nos rituais de avaliação, por força do regulamento vigente, também se inscrevem neste modelo. O mesmo sistema burocrático estabelecido nas instituições de ensino superior está presente em outros níveis de ensino e, como tal, tem pouca ou nenhuma afinidade com os processos de ensino-aprendizagem. (2007, p.03).

¹⁹ Gerhardt et al apresentou que a entrevista informal, geralmente é utilizada em estudos exploratórios, a fim de possibilitar ao pesquisador um conhecimento mais aprofundado da temática que está sendo investigada. Pode fornecer pistas para o encaminhamento da pesquisa, a seleção de outros informantes, ou mesmo a revisão das hipóteses inicialmente levantadas (2009, p. 72).

Considerando esta reflexão, ora reproduzida, a avaliação pode se prestar para perpetuar o sistema educacional, ávido por dados estatísticos que demonstrem, de preferência, a “eficácia” do ensino perante seus mantenedores, traduzido em notas, tendo por finalidade quantificar para classificar, selecionar e não para favorecer a aprendizagem dos estudantes das licenciaturas, estimulando, por este caráter, a busca da nota e não da aprendizagem. Por isso, podemos apontar a avaliação como momento relevante de aprendizagem. Percebemos que esta prática ainda não é vista com naturalidade entre os professores no momento de formação. Pode ser concebida para confirmar se houve ou não aprendizagem e, posteriormente, ensejar uma nota, fechando um círculo de trabalho em que o professor orquestrou as atividades, promoveu a avaliação de forma unilateral, sem possibilitar a participação do licenciando.

Para a seleção dos professores, utilizamos os seguintes critérios: ministrar disciplina de ensino, na perspectiva de que, nestas, os professores ofertassem os subsídios teórico-metodológicos aos estudantes acerca do processo de avaliação, assim como buscar informações referentes à constituição de sua aprendizagem avaliativa; ter interesse e disponibilidade em participar da pesquisa. Os coordenadores dos cursos de História foram escolhidos para participar da pesquisa, objetivando a sondagem acerca das informações referentes à constituição das práticas avaliativas dos docentes responsáveis pelas disciplinas de ensino, assim como o conhecimento do processo avaliativo desenvolvido nas disciplinas de ensino ofertadas nos cursos de licenciatura nos quais são gestores. Decidimos convidar para colaborar com a pesquisa os estudantes que cursavam o sétimo ou oitavo semestre, por terem cursado as disciplinas de ensino, outra finalidade de pesquisa com estes sujeitos estava em comparar as informações prestadas pelos docentes e coordenadores a respeito da avaliação como prática vivenciada.

Com a escolha das entrevistas semiestruturadas com os docentes e coordenadores, coletamos informações referentes à constituição das práticas avaliativas dos docentes, para identificar a fundamentação teórica do processo avaliativo dos professores e caracterizar as práticas formativas dos professores que ministraram as disciplinas de ensino na área de avaliação. Com a seleção da técnica de pesquisa denominada “grupos focais”, realizados com os discentes dos dois cursos de História, objetivamos fazer a comparação com as informações fornecidas pelos docentes e coordenadores referentes às práticas avaliativas desenvolvidas nas disciplinas de ensino, que os sujeitos vivenciaram no decorrer de sua formação.

Para a coleta dos dados, percorremos um caminho com retas e curvas. Como retas denominamos os momentos em que conseguimos o contato. Denominamos de contato as respostas aos *e-mails*, a receptividade e disponibilidade em participar da pesquisa, seja pela conversa ao telefone, ou presencial, com os professores, estudantes e coordenadores, para agendar e realizar as entrevistas ou grupos focais, que ocorreram de modo planejado. As curvas foram às situações desafiadoras que enfrentamos, como as dificuldades para conseguir o contato com os sujeitos, o *e-mail* e falta de resposta a esta solicitação, o número de telefone, a indisponibilidade, a ausência da Universidade, mesmo no dia de suas aulas, o agendamento das entrevistas, o marca-e-desmarca das entrevistas pelos sujeitos, a mudança repentina de local para a realização do grupo focal, dentre outras, porém ao final, conseguimos coletar as informações conforme o previsto.

A busca das informações iniciou no mês de março do ano de 2012, no momento em que realizamos a pesquisa exploratória²⁰, nos dirigindo às coordenações dos cursos, para conhecermos os seus gestores. Informamos nosso interesse de realização da pesquisa e o objeto. Nas duas instituições, fomos recebidos primeiramente, por um servidor que realizava os serviços secretariais e burocráticos. Por sinal, fomos bem atendidos, tratados com atenção e presteza. Informamos que nosso objetivo era a realização de entrevista informal com os coordenadores para apresentarmos o interesse pela coleta dos dados. Em uma das instituições, a entrevista informal foi realizada no primeiro contato, pois, o coordenador nos atendeu prontamente, pondo-se a disposição e comentando que informaria em uma reunião aos docentes das disciplinas de ensino que seriam contatados para a realização da entrevista referente à constituição de suas práticas avaliativas. Também solicitou que enviássemos um *e-mail* apresentando o objeto e objetivos da pesquisa para encaminhar as informações aos sujeitos selecionados a fim de participarem da pesquisa. Também de imediato aceitou conceder a entrevista e, em relação aos estudantes, comentou que teríamos que visitar as salas de aula onde estavam os discentes do sétimo e oitavo semestres. Na outra IES tivemos dificuldade em agendar a entrevista informal com o gestor, pois ele estava ausente no momento da primeira pesquisa exploratória. O servidor forneceu o contato telefônico do coordenador. Ligamos algumas vezes e conseguimos agendar a entrevista informal, quando ele deixou de expressar interesse pela realização da pesquisa e comentou que naquele período

²⁰ Na concepção de pesquisa exploratória organizada por Gil (2007), este tipo de busca tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou formular hipóteses. A maioria dessas pesquisas envolve: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão.

estava ocupado com as atividades burocráticas do curso. Disse que o contato dos professores poderíamos conseguir na secretaria do curso. Assim fizemos enviarmos um *e-mail* destinado ao secretário do curso, que nos respondeu, fornecendo o nome, *e-mail* e número de telefone dos docentes responsáveis pelas disciplinas de ensino.

Em abril de 2012 realizamos o contato com os professores das duas instituições através de *e-mails*, mas não obtivemos nenhuma resposta. Retornamos à Coordenação do curso de História da UFC e solicitamos ao coordenador que reenviasse o *e-mail* com os dados da pesquisa para os docentes das disciplinas de ensino. O coordenador reenviou as informações aos professores por *e-mail* e com cópia para nós. Nesta ocasião, dos oito professores a serem entrevistados, dois docentes se pronunciaram, exprimindo o interesse e disponibilidade em participar das entrevistas. Para realizarmos contato com os outros seis a serem entrevistados, nos dirigimos a Universidade nos dias em que as disciplinas estavam agendadas. Esperávamos que terminasse a aula e agendávamos a entrevista. Conforme aguardamos pelos docentes, procurávamos também realizar o contato com os estudantes que cursavam o sétimo e oitavo semestres, eles prontificaram-se a participar do grupo focal. Registramos os nomes, *e-mails* e números de telefone dos interessados, para que pudéssemos agendar a coleta das informações. Na UECE, até o final do referido mês, não havíamos obtido retorno do contato realizado com os professores por *e-mails*, assim como não havíamos contatado os estudantes.

As entrevistas com os docentes responsáveis pelas disciplinas de ensino do curso de História da UFC ocorreram de maio a junho do ano de 2012. A primeira entrevista realizada com os docentes da referida instituição foi agendada por *e-mail* e ocorreu conforme havíamos planejado, situação em que o entrevistado havia se programado para tal ocasião, pois ele nos recebeu na sala destinada aos seus atendimentos e portava uma cópia do programa da disciplina para nos entregar. A segunda entrevista foi agendada, desmarcada e reagendada com antecedência por *e-mail*, sendo que a segunda docente entrevistada solicitou que no momento em que chegássemos à instituição, procurássemos pela sala na qual estaria reunida com os estudantes, pois, na ocasião, estava aplicando o instrumento prova. Aguardamos e a professora nos encaminhou para a sala destinada aos seus atendimentos. Respondeu prontamente as questões do instrumento de entrevista. O agendamento da terceira entrevista realizou-se de modo presencial. Quando estávamos tentando o contato do docente por *e-mail* sem obter êxito, nos dirigimos à Universidade e conseguimos agendar a pesquisa com o professor, que também nos atendeu no espaço destinado aos seus atendimentos. A entrevista

com o docente 04 foi agendada por *e-mail* e realizada ao final do mês de maio de 2012, também no espaço destinado aos seus atendimentos, notamos que ele havia se planejado, pois estava com uma cópia do programa da disciplina para nos entregar. No início de junho, realizamos a entrevista com o coordenador do curso, que nos recebeu na sala de atendimento da Coordenação do curso. Esta entrevista estava agendada desde o momento da pesquisa exploratória, com 50 minutos de duração. O entrevistado respondeu prontamente aos questionamentos, dispondo-se à conclusão da pesquisa. Com os docentes 05 e 06 também agendamos as entrevistas por *e-mail*. As conversas com estes sujeitos ocorreram no mesmo dia e turno, em horários diferentes e no espaço de atendimentos destinado ao docente 05, que primeiro foi entrevistado e, posteriormente, se ausentou da sala para procedermos à pesquisa com o outro docente. Já com o docente 07, realizamos o agendamento de entrevista por telefone. Esta se realizou na sala da Coordenação de um dos cursos de pós-graduação da UFC, situação em que tivemos interrupções, paramos a entrevista em alguns trechos, pois o professor estava organizando um evento acadêmico e seu telefone celular chamou algumas vezes. Com o último dos entrevistados do curso de História da UFC, agendamos a entrevista de modo presencial, pois ele não havia respondido aos *e-mails*. Não havíamos conseguido seu número de telefone, e, para a realização da pesquisa com este sujeito, tivemos que remarcar sua fala por duas ocasiões. Na primeira vez, informou que estava muito ocupado e não poderia nos atender naquele momento. Remarcou para a manhã seguinte, mas também não conseguimos realizar a conversa, pois ele ainda tentava resolver o problema do dia anterior. Na terceira oportunidade, logramos realizar a entrevista com o docente, que também nos recebeu na sala destinada aos seus atendimentos. O tempo das entrevistas com os professores variou de 40 minutos a uma hora e dez minutos de duração.

Com a greve dos professores da UFC tivemos algumas dificuldades para a realização do grupo focal, pois os discentes se ausentaram da Instituição na segunda quinzena de junho e retornaram suas atividades em meados de agosto. Com o retorno das atividades acadêmicas, realizamos contato por *e-mail* com uma das estudantes que havia demonstrado interesse em participar do grupo. Ela encarregou-se de convidar os estudantes, com quem agendamos a data de realização do grupo de discussão. A coordenação disponibilizou o auditório do curso para a realização da pesquisa com os discentes. O tempo de realização do grupo focal foi de aproximadamente 1 hora e 20 minutos, durante o qual os discentes tiveram a oportunidade de expor as informações acerca do processo avaliativo vivenciado nas disciplinas de ensino ofertadas no curso de História.

Depois de enviarmos por três vezes os *e-mails* mostrando a pesquisa e solicitando o agendamento das entrevistas com os docentes da UECE, no final do mês de maio, obtivemos sucesso no agendamento com dois professores. No início de junho, agendamos as outras coletas, sendo que uma ocorreu pessoalmente e as outras duas por telefone. O tempo das entrevistas com os professores do curso de História variou de 28 minutos a uma hora. A primeira entrevista ocorreu no mês de maio. O entrevistado chegou meia hora atrasado. Em seu comentário inicial, expressou que não gostava de avaliar. As outras entrevistas com os docentes foram realizadas nos meses de junho e julho. Para a realização da segunda entrevista, tivemos dificuldades, pois o docente 02 agendou e não compareceu. Refizemos o contato e marcamos para a semana posterior. Os docentes 03 e 04 agendaram as entrevistas, as quais ocorreram nas datas e horários previstos. Para finalizar as entrevistas com os docentes, enfrentamos dificuldades no agendamento com o docente 05, pois foi necessário realizar quatro contatos, para ele se dispusesse participar da pesquisa. Outro problema enfrentado foi a falta de espaço físico adequado para a coleta das informações. Em quatro das entrevistas, utilizamos a sala do coordenador do curso, local com acústica inadequada, barulhento e, em algumas situações, interrompemos as entrevistas pela intervenção de outros sujeitos. Salientamos que, diferentemente de alguns professores da UFC, nenhum dos nossos entrevistados do curso de História da UECE exibiu o programa da disciplina que ministrava.

Com o coordenador do curso de História da UECE, os contatos para marcarmos a entrevista iniciaram no final de abril, o encontro foi realizado no início de julho. Também tivemos dificuldades em agendar a entrevista, pois ele alegou falta de tempo para conceber as informações. O tempo de duração de entrevista com o gestor do curso foi de 30 minutos.

Para a realização do grupo focal com os estudantes do curso de História da UECE desenvolvemos a estratégia de visita à sala de aula no início do semestre 2012.2, situação em que convidamos os discentes do sétimo e oitavo semestres e registramos o contato dos interessados. Posteriormente, agendamos o grupo focal para o final do mês de agosto do ano de 2012. Mediante o registro, enviamos *e-mail* para os participantes e reforçamos o contato por telefone. Um das dificuldades que enfrentamos para da pesquisa com os estudantes foi a mudança repentina do local que havíamos solicitado. Inicialmente, solicitamos a sala dos professores do curso de História da UECE, pelo fato de ser local conhecido e frequentado pelos discentes. O coordenador nos cedeu o espaço para a realização da entrevista, mas, no dia da coleta dos dados, encontramos a coordenação do curso fechada e, conseqüentemente, a sala dos professores. Os discentes chegaram para conceder as informações e tivemos que

conduzi-los de modo inesperado para a sala de reunião do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE, motivo pelo qual atrasamos o início da coleta de informações com os discentes por aproximadamente 30 minutos. Iniciamos o grupo focal com seis participantes. O sétimo estudante atrasou 20 minutos, mas, rapidamente, iniciou sua participação no grupo. A duração das entrevistas com os discentes do curso de História da UECE foi de 1h30 min.

No segundo tópico do texto, delinearemos as informações coletadas nas entrevistas realizadas com os professores das disciplinas de ensino do curso de História da UECE. Para preservarmos a identidade dos entrevistados, utilizamos a nomenclatura docente e os números 01, 02, 03, 04 e 05.

5.2. Assim falaram os professores do curso de História da UECE

Neste tópico, revelamos as informações referentes ao perfil profissional. A constituição das práticas avaliativas. Descreveremos seu modelo constituinte e o exercício na docência no ensino superior, buscando identificar a especificidade da avaliação em História. Também nos remetemos à descrição da formação avaliativa dos professores, na perspectiva de caracterização dos saberes docentes utilizados na formação dos licenciandos em História.

No primeiro subtópico deste item, descrevemos o perfil profissional, dos professores das disciplinas de ensino de História da UECE, destacando o vínculo institucional dos docentes na referida instituição, assim como informamos as áreas nas quais os professores obtiveram em nível de graduação e pós-graduação. Outro aspecto destacado referiu-se ao tempo de experiência dos professores na docência universitária e de trabalho nas disciplinas de ensino.

5.2.1 Perfil profissional

Dos cinco docentes que participaram da pesquisa, quatro constituem o quadro de professores efetivos do curso de História da UECE, sendo um professor substituto. Dos cinco entrevistados, todos são graduados em História, dos quais quatro têm doutorado, sendo que um na área da História e três em Educação; um tem graduação e não cursou nenhuma pós-graduação. O tempo de serviço dos entrevistados ministrando aulas na Universidade variou de 25 a sete anos. Mediante o perfil descrito, percebemos que o grupo expressa homogeneidade na similitude de formação no curso de graduação e até mesmo de pós-graduação. Alguns optaram por desenvolver pesquisas na área de educação. As experiências dos docentes ministrando as disciplinas na área de ensino variaram de um a dez semestres. Pelo tempo de

serviço ministrando aulas no ensino superior, notamos que os docentes entrevistados têm experiência na docência universitária, apesar deles ter iniciado disciplina na área de ensino há um semestre, mas lecionava disciplinas em outras áreas do curso há sete anos.

5.2.2 Práticas Avaliativas

Buscando descrever a constituição e o exercício da docência, decidimos discorrer a cerca da especificidade da avaliação em História. Procuramos ressaltar as indagações referentes a práticas avaliativas, baseando-nos seguintes aspectos o conceito de prática avaliativa formulados pelos entrevistados assim como a especificidade da avaliação na História; também nos embasamos na escolha dos critérios, instrumentos, descrições contidas nas DCNs e no projeto pedagógico do curso, para determinar o perfil de aprendizagem que o estudante deve alcançar na disciplina de ensino e sondagem das estratégias utilizadas para diminuir ou sanar o problema de aprendizagem após a coleta dos dados obtida dos instrumentos de avaliação. Questionados acerca da conceituação de prática avaliativa, os docentes informaram que:

São várias, acho que percebo que ao longo do tempo uma prática pode ser uma prática de oralidade que era a arguição que hoje é uma agressão, mas é uma prática. [...] se você entendeu a ideia, agora nem todo mundo tem habilidade de falar bem, por que é tímido vai caber ao professor compreender e entender. (DOCENTE 01 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

São exercícios que fazemos no nosso dia a dia e que esse exercício não precisa ter na verdade hora marcada. A partir das leituras dos textos, vão sendo discutidos, eles (*estudantes*) vão participando. Então normalmente na primeira parte da disciplina, eu trabalho com a exposição dos conteúdos, os meus alunos não deixam de ser avaliados. Na segunda etapa da disciplina agente trabalha com seminário, são intercalados comigo, eu apresento e depois eles apresentam. (DOCENTE 02 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

São esses modelos, esse exercício de acompanhamento, eu imagino que seja isso. Então quando eu faço uma leitura de texto com eles e peço para eles demonstrarem, avaliarem o resultado da leitura, eu estou avaliando de que forma eles estão aprendendo aquele conhecimento. (DOCENTE 03 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Práticas avaliativas, eu acho que durante a disciplina o processo da avaliação não deve ser só vamos dizer assim a prova, mas ele deve ao longo da disciplina, ao longo do contato com o aluno a gente já pode está fazendo essa avaliação, na discussão, no debate, eu penso seja por esse caminho. E depois a avaliação, vamos dizer formalizada, uma prova ela vem só confirmar essa prática, essa avaliação que você vem fazendo no dia a dia. (DOCENTE 04 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Um modelo contínuo e processual que começa, vamos dizer no primeiro dia desse contato com aluno até o *dossiê* o momento que eles entregam o relatório final. [...] são todos esses processos, que se dar ao longo das disciplinas. As práticas são todos os métodos empregados para que você possa chegar a um consenso. (DOCENTE 05 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Na perspectiva desses relatos, podemos perceber a concordância em conceituar a prática avaliativa como ação processual, contínua e realizada no decorrer das disciplinas. Conforme nos ensina Estebam (2004, p. 89-90),

[...] a prática avaliativa precisa ser apresentada como prática de investigação tem um horizonte móvel, indefinido, pois não trabalha a partir de uma única resposta esperada, mas indaga as muitas respostas encontradas, os diferentes caminhos percorridos, os múltiplos conhecimentos anunciados, com o sentido de ampliação permanente dos conhecimentos existentes.

Com esta acepção, podemos observar que as práticas de avaliação conceituadas pelos docentes do curso de História da UECE oferecem subsídios para uma compreensão das experiências vivenciadas no decorrer do ensino-aprendizagem, ajudando a formular os saberes experienciais,

Que são saberes práticos (e não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (TARDIF, 2008, p. 48 – 49).

O docente realiza sua prática profissional mediante interação com outros sujeitos, principalmente com os estudantes que colaboram diretamente para a constituição dos saberes experienciais. Estes são desenvolvidos com o aprendizado e as práticas vivenciadas.

Na indagação a respeito da existência de especificidade para avaliar os estudantes do curso de História, os cinco docentes relataram que existe especificidade no processo avaliativo, expresso conforme os relatos:

Sim tem. Acho que é a capacidade dele (*referindo-se aos estudantes*) discernir, as problematizações da História. No caso das minhas provas eu não quero saber como aquele autor disse e sim o que você percebeu sobre aquele assunto, porque ele (*referindo-se aos estudantes*) vai narrar o que outra pessoa está falando, e sim colocar o que você pensa. Coloco dois ou três textos e quero que o estudante problematize e interprete e diga o que pensa sobre isso. Enquanto, historiador ele tem que saber que indícios existem aqui, qual relação pode fazer, as fontes, aí tem que ter especificidades, porque se o professor fizer isso como ele pode ser um bom historiador. As narrativas que vemos hoje, com historiadores como Jacques Le Goff, porque eles procuram compreender as especificidades e isso é importante. Agora assim, pelo o que percebo eles vem com uma carga pequena de conhecimento, porque em história tem que ter conhecimento. (DOCENTE 01 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Na verdade assim, eu ensino há muito tempo no curso de História, embora, eu tenho ministrado aulas no Serviço Social, na Filosofia, mas esse parâmetro comparativo eu não faria. O que eu posso dizer, avaliar um aluno do curso de História, o que nos vê a mente é que eles não vão ser como querem alguns, estritamente historiadores eles são acima de tudo professores, então eles estão fazendo o curso de licenciatura, eu tento muito trabalhar com isso, que na verdade ele estão fazendo a opção para ser professor, porque é tanto que algumas disciplinas da minha área de ensino, quando a gente não tem somos deixados mais de lado, se preocupam muito com as disciplinas de História contemporânea, Brasil, Teoria,

entra outras, colocam lá em cima. As disciplinas de didática, metodologia eles acham que não precisão de tanta atenção. (DOCENTE 02 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

O docente 03 comentou que,

Penso que pela natureza do curso sim. No caso do curso de História que a gente tá comentando se eu for comparar a avaliação do curso de História com a avaliação do curso de Matemática, o processo é diferente. Enquanto aqui você vai trabalhar com as leituras dos textos, a discussão, a interpretação o outro vai trabalhar com o cálculo, então tem uma forma diferente, então eu acho que especificamente sim. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Outro entrevistado confirmou a existência de especificidade para avaliar os discentes no curso de História referindo-se ao conhecimento da ciência e do seu objeto de estudo,

[...] É primeiro assim, o conhecimento da História, acho que termina sendo de todas as disciplinas, conhecer a sua ciência, o seu objeto de estudo isso é o mínimo. [...] Na História hoje a gente avalia mais como a interpretação da História, antes no positivismo era uma espécie de decorar, de você saber História seria decorar, hoje é você compreender a História, compreender é como é o desenvolvimento da História. Então nos temos três dimensões aí, a dimensão pedagógica da formação educativa, a dimensão metodológica da História e o conhecimento da História, então a História tem essas três especificidades e acredito que as outras disciplinas também tenham. (DOCENTE 04 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

O docente 05 comentou, “claro que sim, nessa condição sim. Eu diria que seria na própria existência do curso. Quer dizer esse aluno deve estar pronto para atingir e vivenciar todo esse processo, no qual, o curso lhe dar essa teoria, ele te capacita para você exercer esse papel, ou seja, a prática”. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Percebermos nas respostas afirmativas dos cinco professores que existe especificidade da avaliação em História. Destacamos o fato de que três professores ressaltaram o caráter específico do processo de avaliar juntamente com a formação docente, conforme os relatos dos professores 02, 04 e 05. Os outros dois entrevistados informaram a especificidade, enfatizando a dimensão de formação de historiadores, com ênfase na dimensão metodológica da História.

A respeito dos instrumentos utilizados para avaliar os estudantes nas disciplinas de ensino do curso de História da UECE, os professores comentaram que utilizavam provas, seminários, resumo, fichamentos, artigo, relatórios, mas deixaram de informar os objetivos de utilização dos instrumentos e como estes foram elaborados. É o que constatamos no relato:

Na primeira etapa trabalhamos com a prova escrita, na segunda etapa uma apresentação de seminário intercalado com minhas apresentações. Tem também uma terceira etapa essa se constitui no decorrer da disciplina, na verdade são entorno de 10 trabalhos, desde o primeiro dia de aula, pode ser uma apresentação rápida, um fichamento, resumo e ir para aula de campo são atividades que agente faz no decorrer do semestre, então cada atividade dessa vale um ponto. (DOCENTE 02 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Na perspectiva da seleção dos critérios que norteiam a correção dos instrumentos de avaliação, quatro dos entrevistados demonstraram falta de conhecimento nesta definição, assim como deixaram de especificar a organização dos aspectos criteriosais de correção dos instrumentos de avaliação. Alguns confundiram instrumento e critério, conforme é notável na resposta do Docente 01,

Eu que fiz um projeto de portfólio eu escrevia o que acontecia isso é um tipo de avaliação. A partir do que foi discutido as questões sempre abordava isso, sempre com respostas densas. A partir do que foi discutido as questões sempre abordava isso, sempre com respostas densas”(CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Acerca dos critérios, outro docente disse:

Na disciplina X eu trabalho muito só com os textos, a gente tem trabalhado com História Imediata, História Local, então com aqueles textos eu faço essas cobranças que eu te falei, geralmente tem sido assim. Na disciplina Y muda um pouco, porque como é uma disciplina mais prática em que a gente realiza trabalhos mesmo até manuais ou apresentação de uso desses instrumentos, além da fundamentação teórica que eu também vou fazer uma cobrança, a gente tem esses seminários ou essas práticas, visitas, seminários. Visitas a que professor a Museus, escolas. (DOCENTE 02 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Consoante as respostas ofertadas, é difícil notar que os docentes comentam a respeito de recursos didáticos e do instrumento de avaliação, referindo-se aos textos utilizados, seminários e portfólio, deixando de descrever a respeito dos critérios avaliativos. Na resposta em que constatamos a utilização dos critérios, o docente comentou que utiliza, o “critério de participação, de coerência nas respostas e consistência”. (DOCENTE 03 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE). O docente mencionou o critério, não os itens que constituem este critério, como, por exemplo, como analisa a participação dos estudantes, se mediante a assiduidade, a exposição verbal do conteúdo ensinado, pois na afirmativa descrita por Berbel, “cada critério define o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado e a leitura deste objeto se faz através dos critérios”. (2001, p. 64). Os critérios auxiliam a analisar o nível de conhecimento dos estudantes e o que falta para que este nível seja atingido. A ausência de critérios ou a falta de clareza pode transformar a avaliação em verificação da aprendizagem. Os critérios precisam ser definidos no planejamento avaliativo organizado pelos docentes, pois definem o que os professores almejam como resultados de suas atividades de ensino.

Questionamos aos docentes responsáveis pelas disciplinas de ensino no curso de História da UECE como organizavam o planejamento das avaliações realizadas na disciplina que ministravam. Os cinco docentes entrevistados responderam de modo afirmativo que

realizavam o planejamento das avaliações, mas percebemos, que em algumas respostas, eles confundiram planejamento da disciplina com o avaliativo, como, por exemplo, na explanação do docente 02 que disse, “É no início do semestre quando eu estou organizando o programa da própria disciplina. Então converso com os alunos e digo a proposta. Claro! Que em algumas turmas essa proposta acaba se modificando, pois recebo sugestões dos próprios alunos”, (DOCENTE 02 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Outro comentou que este planejamento dependia do grau de dificuldade de entendimento dos estudantes, sem falar os critérios que determinavam estas dificuldades, “Eu planejo pelo grau de dificuldade, que eu noto. Se eu passo um livro para eles lerem ou texto eu percebo que há um problema de entendimento, de conteúdo, de dúvida e interesse. Acho que a avaliação parte daí, das carências deles, se for muito interessante eu coloco uma questão sobre aquilo.” (DOCENTE 01 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE). O docente 03 acentuou que planejava avaliação nas disciplinas de ensino realizando comparativo com os aspectos teóricos discutidos na disciplina. Também ressaltou a utilização dos instrumentos de avaliação e de recursos metodológicos na disciplina,

Por exemplo, como elas (*referindo-se as disciplinas*) são um pouco diferentes no caso da X eu planejo um seminário, como eu vou trabalhar recursos didáticos, instrumentos que seriam ideais utilizar em sala de aula. Listamos alguns desses instrumentos, uso de dinâmicas, uso de imagens, uso de textos, uso de literatura de cordel, então dependendo do número de alunos, montamos as equipes, ou duplas ou três alunos e sugerimos que eles façam suas escolhas de utilizar determinados instrumentos, como trabalhamos com História que eles pensem também determinado conteúdo de História, um determinado evento e apresentem. [...] (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Outro entrevistado comentou que realizava a planejamento avaliativo, mas percebemos em sua explanação que ele não demonstrou seu modo de planejar o processo avaliativo. Após o questionamento, ele se deteve a informar os instrumentos de avaliação utilizados com os estudantes no decorrer do semestre,

Bem, a minha disciplina é organizada assim: primeiro fazemos um estudo da temática que a ser estudada na disciplina, depois eu envio os alunos para a escola e eu quero um conhecimento sobre a escola. São três avaliações, a primeira é se o aluno está tendo o conhecimento da escola onde ele vai fazer a sua prática, isso vai desde o conhecimento digamos da estrutura até também o regimento, o projeto político pedagógico, eu cobro isso, depois a estrutura da docência em si, da prática docente e no final ele (*referindo-se ao estudante*) faz uma avaliação de como foi essa sua prática, ou melhor, da regência de sala. (DOCENTE 04 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Na resposta proferida pelo docente 05, também se veem a referência aos instrumentos de avaliação e a falta de descrição do planejamento avaliativo:

Eu começo essa prática de avaliação desde o primeiro momento da disciplina. A partir do momento que entrego a ementa para o aluno. Ele (*referindo-se aos estudantes*) já começa a ver como será avaliado. Isso é uma releitura e como eu peço um *feedback*. Naquele

momento, como eles veem a ementa, como eles têm a oportunidade de opinar e de readaptarmos o que havia planejado para avaliação. A partir daí acho que ele já começa a ter essa percepção do que será cobrado na disciplina. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Em relação ao planejamento avaliativo, notamos que os docentes se referiam à seleção dos instrumentos, portanto, mediante a falta de especificações deste planejamento, deixamos de identificar a existência de objetivos de aprendizagem dos discentes em relação aos conteúdos ensinados pelos professores.

Além de questionarmos o modo como os docentes organizavam o planejamento avaliativo, também indagamos a promoção de reuniões, por iniciativa da Coordenação para planejar o processo avaliativo das disciplinas do curso. O docente 01 informou que, “pelo que já notei as reuniões são mais por nível burocrático, discursões pela estrutura da universidade aspectos físicos, de pessoal, horário, quem vai fazer o quê”. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE). O outro entrevistado disse: “na universidade nesses 12 anos que eu estou, nunca vi reuniões para discutir os aspectos referentes ao ensino, e nem tão pouco avaliação” (DOCENTE 02 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE). O docente 03 comentou que, “ultimamente não, mas tem feito isso, inclusive reunião por áreas” (CURSO DE HISTÓRIA-UECE). O docente 04 explicou que,

Não, infelizmente a gente ainda não trabalha com isso ainda não, mas agora está tendo uma discussão dentro da Universidade, tem tido alguns seminários a respeito de prática docente, são os estágios que a gente chama aqui de práticas, o estágio está tendo uma regulamentação e a partir desse próximo semestre tem todo um roteiro que precisamos seguir. Até temos que nos reunir para discutir isso aí (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

O docente 05 referiu-se à inexistência destas reuniões para planejar e discutir o processo avaliativo nas disciplinas do curso organizado pela Coordenação. Em sua resposta, comentou acerca de um evento contingencial de socialização de experiências avaliativas de alguns docentes da área de ensino. Podemos conferir tal feito em suas palavras,

Eu tenho a impressão que não, mas se nós dividíssemos as reuniões por áreas. Na nossa área poderíamos discutimos esse processo. Acho que teve uma reunião que trocamos experiências. Tivemos a oportunidade de conhecer que o colega vai fazendo e se instrumentalizando dependendo da visão que você tem. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Salvo na resposta proferida pelo docente 03, ao informar que ultimamente estas reuniões não ocorreram, os outros quatro entrevistados informaram que a Coordenação do curso não promovia reuniões para planejar e discutir o processo avaliativo desenvolvido nas disciplinas de ensino. Constatamos a falta de sistematização do planejamento avaliativo nas disciplinas de ensino pelos professores, como também por parte da Coordenação do curso.

Acreditamos que, para a definição das práticas avaliativas, os professores devem buscar referências nos documentos que orientam o planejamento do curso, das disciplinas, dos conteúdos e das aulas - como, por exemplo, no ensino superior, as referências constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e nos projetos político-pedagógicos dos cursos. Para cada instrumento de avaliação elaborado, é necessário ter o referencial do que foi planejado, do que será ensinado, das aprendizagens esperadas e das informações coletadas pelos instrumentos de avaliação. No que se refere às especificações descritas nas DCNs e no PPP do curso para determinação do perfil de aprendizagem dos discentes, os professores deixaram de informar respostas que demonstraram a utilização destes documentos ou responderam sem nenhuma relação com o questionamento. Como exemplo, destacamos a resposta fornecida pelo docente 05:

Cada um pode ter a oportunidade de nessa socialização. Eu também peço para que cada um possa analisar a participação de cada um. Teve alguns casos que eles ficaram de dois ou três e um deles ficaram mais sem participar. Então, cada um fica responsável por relatar o trabalho do outro. Muitas vezes percebemos quem participou mais e se empenhou. Por exemplo, eu trabalhei com a bibliografia X, tive a condição de trabalhar com autores. Então na verdade a gente faz esse aspectos em conjunto e cada um tem a possibilidade de relatar. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Na resposta do professor podemos comprovar a incoerência com a indagação, em que foi ressaltada a socialização de conhecimentos em sala de aula, deixando de comentar a utilização dos documentos para determinar o perfil de aprendizagem na disciplina de ensino.

As palavras de Depresbiteris e Tavares (2009) acentuam que,

[...] os instrumentos de avaliação têm a finalidade exclusiva de coletar informações sobre aprendizagem; eles realizam uma medida, uma verificação; avaliar exige muito mais. Exige julgar, estimar e facilitar a tomada de decisão e intervenções para a melhoria daquilo que está avaliando (P. 22). Entendemos que, além da escolha dos instrumentos e critérios é necessário que os professores organizem estratégias para sanar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem dos licenciados. Procuramos saber a respeito das estratégias utilizadas pelos professores das disciplinas de ensino do curso de formação de professores em História ofertado pela UECE. O docente 01 informou: “Sim. Existe um *feedback*, uma conversa se quiser fazer uma outra avaliação. Eu realizo sem problemas. Eu digo, eu estou para ajudar e não para atrapalhar”. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

O docente 02 expressou a ideia de que uma das estratégias utilizadas foi apreendida em sua formação, pois era realizada por seus professores. A segunda era empregada por

acreditar que seria importante para o exercício das atividades profissionais dos futuros professor. Podemos isto confirmar nas palavras mencionadas pelo entrevistado:

Na prova como eu lhe disse a experiência de professores que eu tive e que colocavam recadinhas, comentários da prova em geral. Na apresentação do seminário, após cada apresentação eu faço um comentário, apresentar o que foi positivo. Porque na verdade eu acredito que eles vão fazer uma avaliação de certa forma que exige muita participação. Eles sabem que a todo tempo eles vão precisar, pois o curso é de formação de professores e no futuro estarão em sala de aula. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

As respostas dos entrevistados 03 e 04 contêm semelhanças, pois ambos comentaram que a estratégia utilizada foi a exposição verbal a respeito do desempenho dos discentes, demonstrado nos instrumentos avaliativos utilizados no decorrer das disciplinas. As conversas acerca das informações demonstradas nos relatórios são realizadas de modo coletivo. Na disciplina ministrada pelo docente 04, nos primeiros encontros e no segundo momento da disciplina, ocorreu de forma individualizada.

As estratégias utilizadas pelo docente 05 deixaram de ser especificadas. O professor disse que usava ao final da disciplina. Conferimos, segundo seu relato: “na realidade eu apresento no final. Eu vou anotando o que eles dizem na socialização. Muitos deles dizem as deficiências que eles tiverem. Eu acho que isso é uma avaliação interessante”. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE). A resposta ofertada distancia-se do ensino que dê suporte ao entendimento dos discentes. Com arrimo nas palavras de Grillo (2000), citado por Berbel *et al.*(2001), a ideia é

Partir dos sistemas de significados dos alunos; considerar as respostas dos alunos como marco de referência dos processos cognitivos; e – criar condições que favoreçam a tomada de consciência, pelos alunos, de seu processo de aprendizagem (P. 51).

O docente precisa criar condições para que as aprendizagens sejam significativas aos estudantes no decorrer da disciplina, assim como sejam utilizadas em suas atividades profissionais, aspecto que deixou de ser realizado pelo docente 05, considerando a estratégia selecionada e utilizada ao final da disciplina, privilegiando a utilização no decorrer da docência.

5.2.3 Formação Docente

Com o objetivo de explicitar os achados descritos pelos docentes do curso de História da UECE, referentes à categoria denominada formação docente, para avaliar os estudantes, inicialmente, nos valem da afirmação de Guimarães que,

É sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção da identidade pessoal e profissional, do professor, espaço de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão. (p. 60).

Na acepção constituída por essa autora, os cursos de graduação influenciam as práticas e ações desenvolvidas pelos docentes no decorrer de suas atividades profissionais. A formação obtida pelos professores pode ter influenciado no modelo de avaliação utilizado por seus professores e constituído no decorrer do processo de formação inicial e de pós-graduação. Procuramos descrever a formação docente que caracterizou os saberes avaliativos utilizados pelos professores do curso de História, para retratamos estas informações coletadas nas entrevistas. Nos referimo-nos à aprendizagem avaliativa dos professores, assim como à formação específica para avaliar os estudantes e à influência de seus professores em suas práticas de avaliação.

Perguntamos aos docentes do curso de História: como aprenderam a avaliar os estudantes? Encontramos o seguinte relato:

Eu fiz disciplinas de prática de ensino na década de 80, mas não tinha a dimensão que ela tem hoje. Acho que ela mexe muito com a prática. Eu vejo assim pelo os *feedback* que eles mim dão. Como passei muito tempo ensinado em cursinhos acabei elaborando mais questões, do que copiando. Eu gosto de elaborar e os alunos dizem quando pegam a prova que essa questão tem a minha cara pelo fato desse *feedback*, então o que eu falei tem um *feedback* bom, porque eles estão entendendo. Aqui (o entrevistado refere-se à universidade) também tem uma argumentação diferente, não são secas. (DOCENTE 01– CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Nesta afirmação, verificamos a diferença das práticas de formação e experiências. Conforme o entrevistado demonstrou, sua atuação profissional proporcionou conhecimento para avaliar os estudantes, ressaltando a importância do *feedback* e, conseqüentemente, enfatizando um dos objetos que possuem os saberes experienciados, que são “as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática”. (TARDIF, 2008, p. 50).

O destaque ao saber experiencial na constituição dos conhecimentos avaliativos também foi indicado pelo docente 03, da seguinte forma, [...] “aprendi a avaliar de várias formas, um com a própria experiência dos anos, do dia a dia, com contato com os professores da área (*referindo-se a área de ensino*) e com as leituras”. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE). O relato exprime o saber experiencial como um saber prático, ou seja, sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho. A

cognição do professor é, portanto, condicionada por sua atividade; “ela está a serviço da ação”. (DURAND, 1996 apud TARDIF, 2008, p.109).

O docente 02 destacou que não existe um curso de formação específica para aprender a avaliar os discentes na universidade, e que sua formação docente proporcionou estes conhecimentos, pois, em algumas circunstâncias, principalmente no início de suas atividades docentes na universidade, se apropriou de modelos de avaliação utilizados por seus professores, ao passo que outros foram constituídos no decorrer de sua experiência, conforme podemos conferir o que nos disse a respeito da constituição de seu conhecimento avaliativo:

Todo meu processo de formação foi direcionando para área de ensino. Então sabia desde muito cedo o que eu queria, na verdade não sou professor por acaso e tudo que venha acrescentar no meu métier, eu busco. A questão é que vamos aprendendo a avaliar. Hoje eu posso dizer que de quando eu comecei a ser professora e até agora, nesse período que faz 12 anos. Eu acredito que hoje eu avalio o meu aluno melhor do que quando eu entrei na universidade (referindo-se a docência). Quando eu entrei na universidade eu avaliava muito os meus alunos pela forma que eu foi avaliada, por dia e hora marcada e tudo mais que os alunos fizessem na hora eu já colocava no diário e dizer que ele ia ou não ser aprovado, isso se limitava a uma prova escrita, enquanto que hoje eu já tenho outra postura, mas isso na verdade não se aprende de uma hora para outra. (DOCENTE 02- CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Na resposta do professor, é possível divisar a descrição da característica de saber interativo, mobilizado e modelado, que mostra o saber experiencial no âmbito de interações do professor e com os outros agentes educativos. Neste caso, é a influência dos professores do ensino superior que colaboraram com a sua formação docente. O saber experiencial, na concepção defendida por Tardif, “traz, portanto, as marcas dessas interações analisadas anteriormente”. (2008, p. 109). O docente 04, perante a situação de questionamento da aprendizagem em avaliação, informa que

[...] avaliar é difícil, avaliar e julgar é muito difícil, mas eu levo sempre em consideração, assim o processo de desenvolvimento do aluno na minha disciplina e aqui no curso até porque ele é aluno da gente em algumas disciplinas, a gente já conhece então eu levo sempre essa questão do subjetivo, não dá para ser uma coisa assim objetivo embora as avaliações existam objetivamente e assim é mais nas ciências exatas, mas aqui a gente tem que, eu penso que tem que levar em consideração a subjetividade e aí eu preciso conhecer o histórico do aluno.(DOCENTE 04 - CURSO DE HISTÓRIA - UECE).

Eis a informação acerca da aprendizagem avaliativa, descrita pelo docente 05: [...]“que é interessante notar como foi que eu aprendi. Eu acho a vida foi mim advertindo. Que eu não era o dono da verdade. Então a verdade eu percebi que ela não estava comigo”. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE). Consoante os relatos dos docentes, podemos compreender que o saber experimental “é um saber heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes: História de vida, carreira, experiência de

trabalho.” (TARDIF, 2008, p. 108). Se o professor comentou “avaliar é difícil”, então, uma estratégia para sanar esta dificuldade é conhecer o estudante e perceber sua melhoria no processo de formação, ressaltando que aprendemos no decorrer de nosso exercício profissional.

Conforme os questionamentos referentes à formação acadêmica, na graduação ou pós-graduação, indagamos acerca de formação específica para avaliar os estudantes. Os professores forneceram as seguintes respostas:

A disciplina de psicologia 2, ela falava muito disso de como avaliar os jovens, alguns processos avaliativos a serem aplicados levando em consideração os jovens. Tinha cadeira de antropologia, prática 1, de ensino. Hoje olhando, ela não tinha a dimensão que ela tem hoje. Ela é mais narrativa (referindo-se a disciplina de Psicologia) cabe agente ler e entender o que eles querem dizer e falar um pouco. Vamos ser honestos, porque a área de ensino de história para historiadores é banalizada. Aqui na própria Universidade Federal, ela foi montar um departamento de ensino de história 2008-2009, até 2007 não existia departamento de ensino, as pessoas que queriam fazer mestrado em Ensino de História as pessoas eram mal vistas. Ensino de História não é História. Ensino de História não é preocupação prática. Eu ouvi eles dizerem para mim, ensinar dar aula não é ensino, e sim prática. (DOCENTE 01– CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

A docente 02 respondeu ao questionamento da formação específica para avaliar da seguinte maneira, “Meu curso foi de licenciatura eu tive disciplina de Didática e Metodologia e nessas, embora de forma muito fragmentada, a gente trabalhou avaliação”. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE). O docente 03 respondeu que “durante os cursos de graduação e pós-graduação não houve formação específica”. O docente 04 informou que sua formação específica para avaliar ocorreu do seguinte modo:

Não ocorreu formação para avaliar na minha graduação que foi na década de 80, foi em 80, 79 a 82. Então um curso era altamente rigoroso, os meus professores de uma formação altamente positivista vindo de uma formação anterior muitos militares rígidos assim na questão da avaliação e de certo modo aquela experiência que eu tive, eu tenho como referência para fazer diferente e não para fazer igual. Na pós-graduação, sobretudo no Mestrado, como foi um Mestrado em Educação com um grupo diferenciado de educadores de pessoas da Pedagogia então aí eu pude ampliar mais o meu horizonte. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Na formação para avaliar os estudantes, o professor 05 disse que “eu tenho impressão que não. Muitas vezes você aprende naquilo que não está escrito, quer dizer o que não estar explícito mais esta implícito, mas talvez na minha caminhada, que eu me lembro não teve. Mais acredito que é uma ação explícita porque consegue ver essa atuação”. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Nos excertos de fala reproduzidos, dois entrevistados demonstraram ausência de formação avaliativa durante os cursos de graduação e pós-graduação. Constatamos que os conhecimentos técnicos de avaliação foram constituídos no exercício de suas atividades

profissionais. Para três entrevistados, o curso de graduação ou pós-graduação ofertou disciplinas que trabalharam com os fundamentos teóricos da avaliação, demonstrando a promoção dos saberes profissionais constituídos mediante as instituições formadoras, haja visto fato de que Tardif (2008, p.36) informa serem estes saberes, “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”.

As interações de professores com discentes como estruturação do trabalho docente, foram destacadas por Tardif e Lessard (2011), informando que,

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (P. 23).

Sim na verdade, tem alguns professores e pessoas que me ensinarão ver a avaliação de forma diferenciada. Aqueles que colocavam recadinhos dizendo você foi muito bem ou precisa melhorar, isso dava um estímulo, então agente esperava a prova não pela as notas e sim pelo o que eles irão mim falar. Era uma avaliação mais qualitativa (DOCENTE 02 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Sim, inclusive assim para até você ter um redirecionamento, em cima de uma avaliação que você achou que não era justa e que você sofreu com um professor, você não repetir aquilo para o seu aluno e não faz, repetir uma prática que eu achei que era incorreta como aluno é difícil, mas às vezes a pessoa repete é a mesma prática (DOCENTE 04 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Eu tive uma professora na graduação que é uma pessoa extraordinária e ela tinha exatamente essa alma. Eu diria grandiosa e a avaliação dela não era aquela que se restringia a prova. E ela se reportou muitas vezes a esse aspecto do comportamento do ser humano e depois nas próprias vivências que a gente vai percebendo. No mestrado também tive um professor da UNICAMP e ele realmente nos ensinou uma sapiência extraordinária (DOCENTE 05 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

O docente 03 disse que, “sim, pois do mesmo jeito que eu incorporo algumas dessas práticas eu também posso abandonar algumas que eu não concorde, que não me identifique, eu acho que das duas formas eles terminam influenciando sim”. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE). Outro docente procedeu o relato semelhante ao realizado pelo docente anteriormente citado, com vistas a descartar práticas de ensino e, conseqüentemente, avaliativas, das quais discorda. e que deixaram de proporcionar aprendizagem, conforme sua experiência estudantil. Vejamos o relato a seguir:

O meu interesse pela a História veio por meio de um livro que minha professora do sétimo ano mandava abrir e enquanto ela fazia a chamada ela mandava a gente ler, se fosse por ela a gente não tinha estímulo, nem no terceiro ano existia aquele professor que fosse inspirador. Para mim foi uma coisa muito intuitiva. (DOCENTE 01 - CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Mediante as informações ressaltadas pelos entrevistados, Costa (2001) nos conceitua a avaliação como uma

Aventura cooperativa entre alunos e professores, baseada nos preceitos da psicologia cognitiva, que avalia os ganhos acadêmicos do aluno, suas capacidades e suas potencialidades, seu ajustamento pessoal e social, vale dizer, a avaliação deve ser integral, o que pressupõe avaliação do aluno em seus aspectos cognitivos e afetivos com a utilização de técnicas diversas para isso. É possível perceber que não é dada relevância a aspectos emocionais e motivacionais no ensino fundamental, médio ou no ensino superior. (P. 146).

Enfim, podemos verificar que as práticas avaliativas são constituídas de um saber plural, apreendido no decorrer da formação, assim como no exercício das atividades profissionais. Nos relatos dos professores do curso de História da UECE, percebemos a ausência de conhecimentos técnicos de avaliação. Nos depoimentos coletados, os docentes desconhecem as teorias da avaliação, suas funções, e não realizam o planejamento avaliativo do processo ou confundiram com o planejamento de ensino. Na utilização dos instrumentos avaliativos, observamos a falta de especificação dos objetivos, dos critérios para a correção, assim como constatamos ineficácia e ineficiência na elaboração dos itens de avaliação. Então, comprovamos que as práticas avaliativas dos professores são realizadas mediante o senso comum a respeito da avaliação.

No tópico seguinte, adicionamos os relatos dos estudantes do curso de História da UECE em relação ao perfil profissional dos professores que lecionaram as disciplinas de ensino, as práticas avaliativas utilizadas pelos professores e a formação de seus professores para avaliar. Para a preservação das identidades dos participantes do grupo focal, escolhemos a nomenclatura estudantes e os números 01, 02, 03, 04, 05, 06 e 07.

5.3. Com a palavra os estudantes do curso de História da UECE

O grupo dos discentes que participaram da pesquisa foi constituído por sete estudantes que cursavam o 7º e 8º semestres, nos quais cursaram as disciplinas de ensino ofertadas pelo curso de História da UECE no turno da noite. O grupo foi composto por quatro homens e três mulheres com a faixa etária de 21 – 28 anos.

5.3.1 Perfil profissional dos professores

Os discentes demonstram ter conhecimento do perfil profissional dos docentes, respondendo à indagação feita acerca da formação inicial e da pós-graduação dos professores das disciplinas de ensino de História. Obtivemos a resposta mencionada a seguir:

Ao que me consta o professor A, é Doutor em História, professor B que é professor das disciplinas 01 e 02, se eu não me engano ele é graduado e tem uma especialização em História. O outro é o professor C, tem doutorado em educação. O outro professor D também tem doutorado em Educação. A disciplina 03 foi ministrada pelo professor D que tem doutorado pela UFC, ele é professor em escola particular a nível Ensino Médio. Pelo que sabemos o professor E também tem doutorado em educação apesar de não ter cursado nenhuma disciplina com ele. (ESTUDANTE 01 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Os estudantes comentaram que outros professores que lecionaram disciplinas nas áreas de Teorias, Brasil e Geral têm graduação, mestrado ou doutorado na área de História.

5.3.2 Práticas Avaliativas nas disciplinas de ensino

Indagamos acerca do conceito de avaliação para os discentes, e coletamos a seguinte resposta:

Geralmente, pelo menos nas experiências que eu tive, avaliação é no sentido de você ter uma questão, em relação a escrita para você saber se foi compreendido ou não o texto lido ou alguma prática, alguma vivência naquela sala de aula. Apesar de que na minha experiência, acho que só teve em uma cadeira que foi do professor C, que eu tive avaliação escrita, as outras eu nenhuma eu tive, mas a ideia que a gente compreende, pelo menos, acha que de senso comum, é algo que seja escrito, um documento escrito. (ESTUDANTE 02 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

O estudante 03 descreveu o conceito de avaliação como

Uma observação do professor para constatar, o que o estudante aprendeu e se a disciplina está sendo bem desenvolvida. Acho que basicamente é isso. É uma questão de medir realmente a que ponto chegou o nível de aprendizagem naquela disciplina, nós lemos textos, em algumas disciplinas apresentamos alguns seminários e aí agora vamos medir tudo que foi aprendido e converter em uma prova escrita e vê se ganha uma nota (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Conforme a conceituação expressa pelos estudantes, notamos a ênfase em relação à aplicabilidade dos instrumentos de avaliação, em que se referiram ao instrumento prova, deixando de ressaltar o sentido da avaliação na perspectiva de aplicação de instrumentos, objetivando a coleta de informações, com o intuito de sondagem, acerca da aprendizagem ou de tomada de decisões para minimizar ou sanar as dificuldades de conhecimentos. Confirmamos tal asserção de acordo com os escritos de Stefanello (2008), no momento que nos informaram: “avaliação da aprendizagem como processo complexo. Requer elaboração de objetivos e instrumentos para obter os resultados. Estes, por sua vez, devem ser interpretados, e essa análise deve evidenciar até que ponto os objetivos foram atingidos, devendo-se formular um julgamento”. (P. 127). Sem a interpretação dos resultados e a constatação da realização dos objetivos para que formulam o julgamento de valor, não se pode dizer que foi desenvolvida avaliação, mas, simplesmente, aplicação de instrumentos.

A respeito da especificidade da avaliação no ensino de História, os estudantes responderam que desconhecem este caráter específico e que os professores que ministram as disciplinas de ensino não comentaram acerca disso, consoantes as respostas a seguir:

Mas comigo, não de Ensino. Essa questão de avaliação ou de métodos e de avaliação nunca foi apontada com a questão dos professores de Ensino. Levando-se em conta que é um curso de licenciatura. Isso é o que eu já comentei. Agora os outros não. A gente tá excluindo os demais, é porque o foco é realmente mais com os de Ensino. Agora esses não, esses professores não. Eu penso que todos nós somos unânimes em ter a consciência da carência que nosso curso tem de quanto à licenciatura. Apesar de ser um curso que se mostra como a formação dos professores. E aí deixa essa questão de avaliação, como dá uma aula. A gente sabe e temos consciência de que é importante, ninguém nunca aqui aprendeu a dar aula, a partir das nossas aulas que a gente teve na graduação. A nossa formação é bem mais forte no bacharelado do que para licenciatura. A nossa formação vai realmente para o campo da pesquisa. A questão de aprender a dar aula acho que a maioria aqui (*referindo-se ao grupo de estudantes*), foi aprendida quando entrou em sala de aula a primeira vez, e a gente próprio aprendendo. Arranjou o primeiro emprego, entrou em sala de aula e ali, sentiu o baque no primeiro dia (ESTUDANTE 04 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Outro estudante complementa,

Sempre teve dentro do curso essa discussão, assim. Porque o nosso curso é de licenciatura, mas a gente é mais voltado para o bacharelado. Acho que a maioria dos professores eles dão maior importância para parte da pesquisa, não tem tanta importância essa parte do ensino. [...] Mas eu acho também que os professores do Ensino eles são muito pressionados também. Porque primeiro a gente se considera bacharel na formação, segundo porque os professores que não são do Ensino criticam muito a formação desse professor que é do Ensino. Então acho que há uma desvalorização dentro do próprio curso. Eles se sentem muito rebaixados assim, visivelmente assim há dois grupos, aquele que ensina a questão metodológica e história e aquele que vai para o ensino. [...] É por isso que no concurso que vai ter agora, teve aquela confusão. Que decidiram só aceitar os que tivessem Doutorado em História mesmo, pra ensinar as disciplinas referentes a Educação (ESTUDANTE 05 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Nas palavras dos estudantes percebemos a falta de conhecimento da especificidade e desvalorização das disciplinas de ensino, assim como a dicotomia entre licenciatura e bacharelado que foram reveladas nas explicações dos discentes. Aspecto apresentado pelos estudantes possuiu coerência com as palavras de Guimarães (2003) na descrição modelo de formação dos professores em História que combinava,

Licenciaturas curtas e plenas de um lado e bacharelado de outro, estruturados com base na dicotomia conhecimentos específicos da disciplina\conhecimentos pedagógicos, preparação para o ensino\preparação para a pesquisa, conhecimentos teóricos\prática. Os resultados desse modelo tornaram-se visíveis no campo profissional. Os egressos dos programas das universidades, em geral, orientavam suas carreiras para a pesquisa, ingressando em programas de pós-graduação. Os egressos dos cursos de licenciatura curta em estudos sociais e\ou licenciatura plena em história e geografia ocupavam o mercado educacional, acentuando o distanciamento entre formação universitária e a realidade da educação escolar básica. (p. 61).

Segundo a coleta dos dados percebemos que nas primeiras décadas do século XXI, prevalecem o distanciamento na formação universitária do pesquisador com o docente que atua na educação básica.

Na busca das informações referentes às técnicas, critérios e instrumentos de avaliação, que foram utilizados na disciplina e repassados para os discentes, encontramos o desconhecimento desta informação e a utilização de instrumento de avaliação em uma disciplina que não é da área de ensino. O estudante 06 disse, “não. Aliás, só tinha um professor que fazia autoavaliação que era justamente o professor F, mas que também não era cadeira de Ensino. É porque aqui as disciplinas mais importantes são de pesquisa e não de Ensino”. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Os estudantes foram questionados a respeito do emprego dos instrumentos de avaliação nas disciplinas de ensino. Eles próprios responderam que, foram utilizadas provas e seminários e além disso, a frequência, em sala de aula, nota de participação. O estudante 06 comentou que não sabia como eram constituídos os critérios para esta avaliação da participação:

Que nem isso eu sei como eles avaliam, pois isso era muito complexo, porque o professor C (*disciplina de ensino*) era um que falava: se faltar eu vou reprovar. Aí chegava pertinho de terminar, ele falava: olha fulano de tal tem tantas faltas se ele entregar até tal dia todos os trabalhos, as faltas estão abonadas, eu libero. Ele dizia que tinha um critério, mas no final das contas não sabíamos como era feito este critério. Então essa participação seria, vamos dizer, interligada com a presença? Isso, é vamos dizer que signifique isso pra eles, mas não temos esclarecimento disso (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Atentamos para sondar se os docentes realizam comentários após a coleta dos dados obtida dos instrumentos de avaliação acerca do resultado atingido pelos estudantes. O obtivemos a respostas a seguir:

O estudante 07 mencionou que,

O docente C teve uma cadeira que a gente fez com ele, que ele fez no final uma avaliação da própria cadeira, ele fez um papelzinho pra gente preencher um formulário da própria cadeira e tal, e ele falou também o que achou do desempenho da turma e da cadeira, ele falou isso, a única do Ensino (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Outro deles endossou a informação citada anteriormente pelo participante do grupo focal e confirma a prática avaliativa do docente alhures comentado. Na acepção descrita adiante, além do docente C, também foram citados os comentários realizados pelo docente E,

chamando-se a atenção para o fato de que ambos lecionaram disciplinas de ensino. O estudante 01 exprime:

Eu lembrei que na minha época ele (*referindo-se ao docente C*) fazia além dele mesmo avaliar os seminários, ele entrega para cada aluno, também um papelzinho pra você avaliar o grupo que estava apresentando, na minha época foi assim, aí você escrevia tipo, qual o tema que o grupo falou. Pra ver se você tinha entendido, o que o grupo explicou aí você resumia e que nota você dá. Aí você dava a nota para a equipe, então ela via a nota que a sala tinha dado e avaliava também por ela, mas aí eu não sei como ela fazia no final para dá a nota mesmo. Mas assim, a respeito do seminário, a respeito da organização do tempo que o outro colega relatou, da postura de como foi que você se portou pra apresentar aquele conteúdo, pra apresentar o seu trabalho, era feito comentário sobre isso. Ou então na própria prova, a prova vem corrigida e tinha um comentário. Pelo o que a gente está percebendo vai ter isso na disciplina 05 agora, que o professor E vai acompanhar a gente dando aula, e aí ele também durante as aulas ele vai dando os toques, mais ou menos como é que a gente vai tem que se apresentar dentro de sala de aula, mas nas outras até hoje não, essa vai ser a última do curso. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Os comentários dos docentes relacionados ao instrumento avaliativo denominado seminário, ocorreram em uma disciplina de ensino e em outra relacionada aos aspectos pedagógicos, o que o estudante considerou significativo para sua formação,

Nós temos até um exemplo, eu acho que nós três que somos aqui do mesmo semestre a gente pode se auto avaliar nessa questão, não sei se vocês recordam, nosso primeiro seminário que a gente fez aqui na UECE, com o professor G da disciplina que não era de ensino, nossa maneira de se portar no seminário, vocês lembram? (*perguntou para os outros*) Nós viemos de calça, blusa, tênis e apresentamos o seminário em pé usando o quadro. Com o passar das cadeiras nós fomos fazendo vendo os professores, as maneiras que os professores se portavam e tudo mais, hoje eu vim de bermuda, camisa, sandália e nós vamos apresentar o seminário sentado e sem usar o quadro, sem usar nada. [...] Eu vou sair copiando o estilo do professor, em sala de aula é assim ele se senta e vai lendo, ou seja, nós vamos sair copiando se o professor não tá cobrando, se ele não faz assim, eu também não vou cobrar dos meus alunos. O único professor que é da disciplina de ensino, que nós admiramos porque é um professor que é de colégio de Ensino Médio e ele tinha essa preocupação, havia os seminários ele dizia:

- Oh! Vocês tem que vir bem vestido, tem que se portar de tal forma, porque o mercado é assim, por exemplo, ele falava da questão das novas mídias sociais, não há preparação, o aluno ele é jogado no mercado.

Aí quando a gente sai daqui para dá aula, realmente a gente vai dessa maneira. Em escola a gente vai chega de calça, tênis, bem arrumadinho, bonitinho, usa o quadro, no emprego, mas quando chega aqui (*referindo-se a universidade*) normalmente, nós chegamos sentamos, começamos a discutimos o texto. Mas esse preparo, vamos dizer do professor, da figura do profissional docente, não existiu. A preocupação é muito maior com a pesquisa, apesar de ser um curso de licenciatura (ESTUDANTE 02 - CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Nas palavras proferidas pelo estudante, notamos a ênfase na prática docente como imitação dos modelos adotados pelos professores, seja no aspecto referente ao ensino ou ao comportamento observado em sala de aula, também constatamos que um os critérios avaliativos estabelecidos baseavam-se na aparência e na postura do estudante na apresentação do seminário deixando de evidenciar os aspectos referentes ao conteúdo. Conforme Pimenta e Lima (2012), o exercício de qualquer profissão é prático,

No sentido de que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática consagrados como bons. Muitas vezes nossos alunos aprendem conosco nos observando, imitando, mas também elaborando seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do nosso modo de ser. Nesse processo escolhem, separam aquilo que consideram adequado, acrescentam novos modos, adaptando-se aos contextos nos quais se encontram. Para isso lançam mão de suas experiências e dos saberes que adquiriram. (P. 35).

As autoras enfatizaram o fato de que uma das atividades dos estudantes dos cursos de formação de professores é selecionar os modelos considerados “bons” e readaptar a sua prática profissional, assim como se desfazer dos modelos incoerentes com suas atividades docentes.

Ao grupo de estudantes, questionamos a respeito das estratégias utilizadas pelos professores das disciplinas de ensino para diminuir ou sanar os problemas de aprendizagem acerca dos conteúdos ensinados. A resposta foi negativa na concepção de uso de estratégia. Os entrevistados comentaram:

Não foi utilizada nenhuma estratégia. Até porque no decorrer do semestre eu não tive nenhuma avaliação, então tem como saber se tá ruim ou se tá bem. Não tem como você passar se não tem texto. Não tem como você fazer uma atividade em grupo das imagens porque no final essa equipe não aconteceu. [...] a minha nota, foi assim, eu fui pra as aulas eu entreguei os textos em dupla ou individual e aí no final eu tive meu dez ou meu nove. Então esses textos eram em formato de resenhas, um resumo, porque a sala estava tão cheia que o professor, falou:

- Gente me traga aí o que vocês entenderam daquele texto e o texto geralmente eram textos de revistas, muito pequenos, porque tem muitas imagens e o texto era minúsculo.

- Não tem como se fazer uma resenha daquele texto,

Então ele falava:

- Gente escreva o que vocês entenderam daquele texto. (ESTUDANTE 03 – CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

O estudante 05 fez o seguinte escólio:

A nossa ideia de avaliação acho que até por ele mesmo (*o professor*), não tinha como ele fazer prova e saber se eles (*os estudantes*) estão entendendo ou não. Acho que ele não conseguia compreender como é que estava acontecendo com a turma. Porque normalmente eram dez texto, se você entregar os dez você tinha dez, se você entregasse menos tinha menos. Só que na maioria das vezes até quem entregava menos ainda saía com nota alta. Então às vezes a pessoa que nunca tinha entregue um texto aí no último dia de aula chegava na sala com os dez textos e tirava dez. (CURSO DE HISTÓRIA – UECE).

Perguntamos se este modelo de avaliação era desestimulante, e dois participantes solicitaram a palavra e, responderam de modo afirmativo, disseram que,

Com certeza, muito, muito, até porque aluno de Universidade, inclusive porque estuda a noite, trabalhando, sempre a gente tem uma aula brinde e as aulas brindes sempre são as aulas de educação, porque é “frouxo”, porque não há exigência, porque não precisa vir, no final tá bom, eu coloco tua presença mais ou menos na última aula, Entendeu?

Então é sempre uma aula que não acontece, acaba desestimulando. Mas outro ponto que gente deve levantar também que essa desvalorização, também parte da gente, exatamente a gente alimenta essa ideia. A gente vem para a UECE aí quando tem uma cadeira de

educação, tomara que o professor não venha hoje, tomara que não tenha aula, ainda bem que ele só vai valer ali naquele dia, durante todo do semestre a gente não liga para a disciplina, então parte da gente. Parte da gente realmente, porque a cobrança das outras já é assim, a gente quer que ali dê uma aliviada, então a gente já fica torcendo pra que aquela aí seja a que alivie (*as disciplinas de ensino*). É porque é aquela coisa natural do ser humano você não vai levar a sério quem não é sério, a verdade é essa, a gente sabe, quando tinha o professor G aqui, a aula era lotada, que o “cara” sabia se não assistisse a aula não iria passava na disciplina de teoria. (ESTUDANTE 06 – CURSO DE HISTÓRIA - UECE).

O segundo comentário foi pautado na ausência de estímulo para a aprendizagem dos conteúdos estudados nas disciplinas de ensino:

Às vezes era desestimulante assistir aula, ah !! Eu não vou para aula do fulano que eu sei que ele mesmo vai faltar, vai viajar, vai para uma banca de pesquisa no Pará, no Goiás e eu sei se entregar os trabalhos ele me aprova, você não leva a sério porque você sabe que a cadeira não é séria. Mas também eu gostaria só de ratificar a ideia de que esses professores, esse grupo de professores ele são muito desvalorizados pelo colegiado, eles são, na minha opinião eles mesmo são descrentes. Eles não têm aquele apoio de nossa turma recebendo incentivo. Porque eu acho que é um ciclo vicioso. Ah! Ele não cobra a gente não vai insistir, o professor também não vai puxar, Enfim eu acho que é meio termo as disciplinas de ensino. Os próprios professores da área de educação, vamos dizer assim, eles nos deixam a vontade. Nós temos realmente essa imagem deles, rapaz é a “borra”, os bichões, os bons estão nas cadeiras de Brasil, de Geral, de História Antiga, Você realmente tem essa imagem que o “cara” está na sala de aula só para “tapar buraco” pra dizer que tem um professor. (ESTUDANTE 07 – CURSO DE HISTÓRIA - UECE).

O comentário apresentado anteriormente ressaltou os aspectos de desvalorização das disciplinas de ensino. O estudante comentou a respeito da falta de exigência recíproca que acontecia entre os docentes e estudantes. Ele utilizou termos que menosprezaram o trabalho dos professores que ministraram as disciplinas de ensino e enalteceu o desenvolvimento das atividades de outras áreas que constituem a matriz curricular do curso de formação de professores em História da UECE.

5.3.3 Formação docente

Ao grupo de estudantes foi questionado se os professores das disciplinas de ensino comentaram como aprenderam a avaliar. E os discentes explanaram que os docentes não informaram a constituição de suas práticas avaliativas, assim como haviam selecionado um determinado instrumento de avaliação para ser utilizado.

Outra indagação que realizamos aos estudantes pautou-se na influência das práticas avaliativas dos docentes na constituição do modelo de avaliação que será utilizada pelos discentes do curso de licenciatura no exercício da docência. Um estudante (06), disse:

[...] Eu acho particularmente que a questão tradicional ela ainda é muito válida, especialmente quando você vai encarar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Eu não tive nenhuma avaliação escrita, e eu acho fundamental você enquanto estudante ter uma avaliação escrita. Um documento que mostre o que foi que eu entendi de um texto o que eu percebi, a minha síntese daquilo ali. Então se eu tive aquilo e na minha concepção, na minha formação pessoal eu tento entender que aquilo é importante, eu vou tentar não seguir

aquele critério de deixar de fazer prova. Então eu acho que é realmente a Educação é muito problemática, você está percebendo que tem muitos problemas assim, em relação a metodologia da educação e dentro da História e a avaliação realmente é gritante assim. Estou no final do curso e ainda não aprendi como vou avaliar os alunos. (CURSO DE HISTÓRIA - UECE).

Nas palavras proferidas pelo estudante, é observável o fato de que este conhecimento para avaliar os estudantes será constituído no decorrer de sua experiência profissional, ou melhor, será constituído como saber experiencial. Na concepção defendida por Tardif (2008, p. 48 – 49), "pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos". São conhecimentos constituídos no decorrer das atividades profissionais. Conforme o estudante comentou que durante sua formação o conteúdo referente avaliação deixou de ser trabalhado.

Outro aspecto sondado na entrevista realizada aos estudantes foi a respeito da importância da avaliação na formação do professor de História. O comentário foi o seguinte:

Eu acho que sim a avaliação é importante, porque se a gente passa quatro anos na Universidade pra ser professor. A gente tem que tanto aprender como ensinar, mas também aprender como avaliar. Criar critérios, saber como escolher os instrumentos. Elementos que me deem a base para poder avaliar alguém também. Apesar de que não ter vivido isso nas minhas cadeiras, não tive nenhuma relação, nenhum referencial sobre a avaliação, mas é necessário para o professor de História, criar elementos de avaliação que mostre que a pessoa está apta a passar de ano, enfim, a passar para outro período é fundamental escolher esses critérios. Além de aprender a avaliar os outros, aprender também a se autoavaliar, [...] Então você avalia os outros, mas você também acaba se avaliando de certa forma. (ESTUDANTE 01 – CURSO DE HISTÓRIA - UECE).

Além de ressaltar a importância da avaliação na formação do professor de História, o entrevistado mencionou a escolha dos critérios e dos instrumentos de avaliação, enfatizando o processo avaliativo dos conteúdos ensinados para os estudantes e a autoavaliação do docente.

No segmento imediato adiante, informaremos os relatos dos professores do curso de História da UFC em relação à descrição do perfil profissional dos professores que lecionaram as disciplinas de ensino, as práticas avaliativas utilizadas por estes profissionais e a sua formação para avaliar os estudantes no curso de licenciatura. Objetivando preservar a identidade dos docentes entrevistados, escolhemos a nomenclatura docente seguida pelos números 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07 e 08.

5.4. Com as palavras os professores do curso de História da UFC

Na descrição do perfil profissional dos docentes que ministraram as disciplinas de ensino no curso de História da UFC, foi importante a perspectiva de informar as áreas de

graduação e de pós-graduação nas quais os docentes se habilitaram para lecionar e, conseqüentemente, avaliar os estudantes no exercício da docência universitária.

5.4.1 Perfil profissional docente

Dos oito docentes que participaram da pesquisa, quatro compõem o quadro de professores efetivos do curso de História da UFC. Um é efetivo do curso de Pedagogia e três são docentes substitutos do curso de História. Dos entrevistados, seis são graduados em História, um em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo e o outro com formação em Educação Física. Referindo-nos à formação na pós-graduação seis têm doutorado na área da História, um doutorando em História e um doutor em Educação Ambiental. O tempo de serviço na Universidade dos docentes efetivos foi de dez anos a um ano e dos substitutos variou de seis anos a um semestre. Mediante o perfil descrito, percebemos que o grupo apresentou homogeneidade no que se referiu ao curso de graduação, apesar de dois docentes serem formados em outras áreas. As formações na área da pós-graduação apontaram semelhanças, por escolheram realizar pesquisas em História, com exceção de um dos entrevistados, que pesquisou em outra área. Pelo tempo de trabalho no ensino superior, notamos que os oito professores responsáveis pelas disciplinas de ensino no curso de História da UFC têm experiência na docência universitária, apesar da variação temporal ministrando as disciplinas na área de ensino no referido curso, cujas as experiências dos entrevistados variaram de um a 12 semestres.

5.4.2 Prática avaliativa

Na busca descritiva da constituição e do exercício da docência, decidimos discorrer acerca da especificidade da avaliação em História. Evidenciamos então, os questionamentos referentes as práticas avaliativas, baseando-nos nesses aspectos: conceito de prática avaliativa formulado pelos entrevistados, assim como especificidade da avaliação na História, e também nos embasamos na escolha dos critérios, instrumentos, descrições contidas nas DCNs e no projeto pedagógico do curso, para determinar o perfil de aprendizagem que o estudante deve alcançar na disciplina de ensino e sondagem das estratégias utilizadas para diminuir ou sanar o problema de aprendizagem após a coleta dos dados obtida dos instrumentos de avaliação. Nas entrevistas realizadas, os docentes informaram concepções de prática avaliativa.

O docente 01, do curso de História da UFC, deixou de exprimir especificidades de prática avaliativa, conforme podemos conferir em suas palavras:

São procedimentos que nos podemos utilizar que servem para identificar esses processos e produtos e o grupo decide. De modo geral a gente tem trabalhado no sentido de apresentar uma espécie de *ranking* de possibilidade e o grupo decide quais aquelas que interessam coletivamente, então a cada semestre a gente muda de acordo com o grupo.

O docente 02 conceituou práticas avaliativas como sendo

Momentos de formação fundamental, que faz parte da formação na universidade. Formar momentos de avaliação, porque isso dá condição para que você reflita e construa junto com o professor, aluno e professor, formas de perceber o seu desempenho. Como anda o seu desempenho em diferentes habilidades. Não como formas de julgamento (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

O professor ora citado ressaltou a formação e a importância de criar momentos de avaliação, no âmbito da qual as práticas avaliativas são fundamentais para que professores e estudantes reflitam acerca de seu desempenho e habilidades, com a promoção de melhoria no ensino- aprendizagem. Em outra acepção, o docente 04 descreveu as práticas avaliativas como sendo um modo de organizar comparações, e exemplificou com os conhecimentos acerca de avaliação proporcionados por algumas disciplinas durante seu curso de graduação,

Avaliar é estabelecer comparações, senão de um com o outro, pelo menos daquele ali em diferentes momentos e de si próprio em diferentes momentos, mas aqui como na UFC o curso de História já de entrada, já no ingresso a opção selecionada é a Licenciatura. Já que o exame de vestibular se você quiser o bacharelado você tem que preencher um formulário. A parte mais acadêmica foram as Disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento, de Didática, Práticas de Ensino, Metodologia do Ensino de História, que ao longo do curso de licenciatura, foram de formação acadêmica. Você tinha formação acadêmica, ali dos textos, das várias correntes, dos vários modelos. Num leque amplo que ia desde daqueles mais behavioristas, mais Psicologia do Desenvolvimento mesmo, dos condicionantes clássicos e operantes, até posturas mais heterodoxias, que diziam que deveria abolir a “coisa” da avaliação ou transferir para o estudante. (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

O docente 05 conceituou práticas avaliativas como percepção das melhorias que foram mostradas pelos estudantes no sentido “conteudístico”, com vistas a que os professores deveriam atentar para as mudanças que não necessariamente podem ser reveladas pelos instrumentos de avaliação, mas podem ser percebidas no decorrer do semestre.

Outro docente conceituou prática avaliativa, partindo da palavra possibilidade, dizendo que, “a primeira coisa que me leva a pensar avaliação é pensar no que é possível fazer, o que é possível solicitar, o que é possível por em prática”. (DOCENTE 07 - CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

O docente 08 relatou que o conceito das práticas avaliativas é referente aos registros escritos que o estudante é capaz de organizar:

É o registro escrito, é a capacidade de o aluno observar e produzir sobre, observar a situação de ensino, observar a cultura escolar, observar como isso está acontecendo no espaço da sala, o currículo. É ele entender toda essa lógica que é bem ampla da construção do ensino de História que não está só na sala de aula, com todo o corpo escolar. Ele ter essa capacidade de observar e registrar isso, construir uma escrita com todos esses elementos,

direcionado ao saber, ao ensino de História. Que ele consiga entender que existe um processo de pesquisa de produção do conhecimento a partir dessas observações. Então, a minha avaliação passa muito por esse sentido, por uma perspectiva que eu adoto bastante que é a da Educação Histórica, que eles entendem que a aula do professor é um texto, que o momento da aula é um momento de produção do conhecimento e coloquem isso no papel e que eles principalmente planejem. Então, a avaliação é esse momento da escrita, dos relatórios e dos planos de aula (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

Em relação ao questionamento acerca do conceito de prática avaliativa, realizado aos docentes 01 e 06, eles deixaram de constituir a conceituação do termo. O docente 03 descreveu as dificuldades de recursos didáticos referentes à disciplina pela qual estava responsável. Mesmo a pergunta sendo refeita, não obtivemos o conceito. O docente 06 referiu-se ao perfil estudantil e realizou um comparativo entre universidade particular e pública.

Dos entrevistados que estabeleceram o conceito de práticas avaliativas, percebemos a ênfase na importância da interação desses professores com os discentes como constituintes deste processo de formação docente.

Acerca da especificidade para avaliar os estudantes do curso de História os oito docentes informaram a existência do aspecto específico, malgrado dois dos entrevistados não terem logrado expressar de modo detalhado esse processo de avaliação dos discentes. Mencionamos quatro relatos dos professores que caracterizam a especificidade da avaliação no curso de licenciatura em História,

[...] Na perspectiva da Educação Histórica, a Didática da História é um problema da Teoria da História, tanto os procedimentos avaliativos, eles tem que dialogar com a Teoria da História. Então, na medida em que eu fui entendendo melhor o que é ensinar História, e isso obviamente veio da relação do estudo com Teoria da História, então você vai aprendendo a avaliar. O que é importante cobrar dos alunos, o que é importante construir como mecanismo que ajude o aluno a se avaliar e avaliar. Ao mesmo tempo. Como a gente constrói essa relação. Não adianta você ter o manual, se você não tem segurança sobre o que é História e como ensinar História. Aí você vai aprender aquelas palavras-chave: A relação ensino-professor tem que construir junto, tem que ouvir, enfim, aí tem tudo aquilo dali, mas você não tem segurança sobre o que é o seu ofício, sobre o que você ensina. Então aquilo que vocês (*referindo-se aos estudantes*) vão definir como práticas avaliativas ou metodologias para o ensino de História tem que partir de segurança sobre a Teoria da História, se não vai ficar superficial, bonito, mas superficial. (DOCENTE 02 - CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

O docente 05 disse: “quando você vai para a História tem uma especificidade sim, tem a especificidade da área e a especificidade do sujeito que está sendo avaliado, eu acho que esse é talvez o grande desafio, a gente perceber a especificidade do sujeito que está sendo avaliado, que a gente tem instrumentos gerais para os sujeitos singulares”. (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

Outro professor exprimiu de modo afirmativo, que existe especificidade de avaliar o estudante do curso de História, ressaltando também o conhecimento histórico. Podemos conferir neste relato:

Existe, [...] Quando a gente fala de ensino de História a gente fala de Teoria da História, então não existe para nós uma demarcação entre Didática da História, ou seja, pensar de forma pedagógica no que se está ensinando separado de uma formação teórica do historiador. Então, se agente for estruturar nossa prática a partir dos teóricos, a História ela vai ser História em qualquer espaço, ela vai se constituir como função social. Há uma reconstrução da disciplina dentro da escola. Mas quando nós falamos na formação de historiadores, nós estamos falando de uma História, nós estamos falando de interpretações da História, nós partimos de convenções e diretrizes do que seja a História. Seria específico da seguinte forma, o Biólogo vai avaliar diferente, o matemático vai avaliar de outra forma. Nesse sentido há uma forma sim, específica, de avaliar. Nós temos a consciência de dizer que o aluno tenha que adquirir a consciência histórica, não é algo que a escola simplesmente vai dar para ele, aí a construção do indivíduo, sair daquele discurso de construção do cidadão, como o conhecimento histórico, porque nós compreendemos que esse conhecimento também é construído na sala de aula. Então é diferenciado nesse ponto, porque se não me engano a UFC é uma das poucas universidades em que as Práticas de Ensino são ministradas por professores da História. [...] (DOCENTE 06 - CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

O docente 07 comentou que existe especificidade avaliativa:

Mas está sempre em todos os níveis independente das disciplinas, mesmo que não sejam as de ensino, estão sempre na perspectiva da produção do conhecimento. Na teoria, ensino, pesquisa. Todo o foco na minha visão está sempre voltado na produção do conhecimento, que parta da ideia que os alunos têm de história, as ressignificações de tudo isso. Então assim, não existe essa dicotomia entre Teoria e Prática, entre pesquisa para esse professor e pesquisador, professor pesquisador e professor é pesquisador, de espaços diferentes, não necessariamente só na escola, produz conhecimento apenas na escola, então é um diferencial, que eu sempre pensei nas outras disciplinas e no ensino também (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

Conforme os docentes relataram, é lícito entender que a especificidade da avaliação em História corresponde à utilização das Teorias da História na escolha dos instrumentos adequados, objetivando a produção de conhecimento histórico em todas as disciplinas ofertadas no curso de formação de professores em História para superar a dicotomia entre teoria e prática.

Da indagação referente ao emprego dos instrumentos avaliativos cada docente entrevistado mencionou que, por semestre, são utilizados dois tipos diferenciados. O seminário foi o instrumento a que mais se recorreu, pois se fez presente na fala de cinco docentes. Provas, capítulos de livros didáticos e estudos de textos para organização de resumos ou resenhas foram citados por dois professores. O uso de memorial, de projeto de pesquisa, relatório de visita a escolas e observação dos estudantes também foram instrumentos comentados. Salientamos que os entrevistados mencionaram os instrumentos utilizados para

avaliar os discentes, mas deixaram de informar os objetivos de utilização, assim como o modo de elaboração dos instrumentais avaliativos.

Na ideia descrita por Libâneo (1994) os instrumentos de avaliação têm por função proporcionar informações aos professores a respeito do rendimento dos estudantes, assim como fornecer subsídios para que os docentes desenvolvam estratégias com o objetivo de sanar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem em relação aos conteúdos ensinados.

Para que os docentes possam adquirir informações acerca do conhecimento discente é necessário que sejam instituídos critérios de correção. Os critérios para a avaliação da aprendizagem são conceituados por Luckesi (2011),

Padrões de expectativa com os quais os comparamos a realidade descrita no processo metodológico da prática da avaliação. Os critérios para exercício da avaliação são definidos praticamente no seu planejamento, no qual se configuram os resultados que serão buscados com o investimento na sua execução. Os critérios que definem *o que* ensinar e *o que* aprender e a sua qualidade desejada determina *o que* e como avaliar na aprendizagem escolar (P. 411). (Grifos do autor)

Na perspectiva de Luckesi, os critérios são definidos no planejamento. Com efeito, perguntamos aos docentes o modo de organização do planejamento das avaliações que foram realizadas nas disciplinas. Dos oito entrevistados, dois não conseguiram mostrar a constituição dos seus planejamentos avaliativos. Um deles realizou comentário referente aos instrumentos de avaliação utilizados na disciplina e o outro ressaltou a participação dos estudantes nas discussões dos textos estudados. Cinco docentes informaram que o planejamento da avaliação antecedeu a disciplina e baseou-se na ementa ofertada pela Coordenação do curso. Um dos entrevistados comentou que para a organização do planejamento solicitava a participação dos estudantes a fim de que as decisões fossem votadas em grupo.

Após a sondagem da organização do planejamento de avaliação procuramos saber se a Coordenação do curso promoveu reuniões para planejar e discutir o processo avaliativo nas disciplinas de ensino ofertadas pelo curso de História da UFC. Seis dos entrevistados comentaram que a Coordenação promoveu reunião de planejamento da disciplina no início do semestre. Dois docentes disseram que não tinham conhecimento a respeito destas reuniões. Nas respostas coletadas, o docente 02 confirmou a realização de reunião e comentou a respeito de uma avaliação conjugada,

No início do semestre a gente faz uma reunião de planejamento, em que a gente expõe os programas e discutir possibilidades de avaliação conjugada. Por exemplo, uma mesma avaliação, o seminário no final do semestre pode servir para duas disciplinas. Eu faço junto

com a disciplina I. Eu e o docente da disciplina I trabalhamos juntos e essa nota vai servir tanto para a disciplina que estou responsável como a que o outro está, aí a gente assiste juntos os seminários. Então, é um mesmo seminário para duas disciplinas. [...] (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

Após as indagações correspondentes à organização do planejamento das avaliações e da promoção de reuniões organizadas pela Coordenação para planejar e discutir o processo avaliativo das disciplinas, perguntamos a respeito da seleção dos critérios que nortearam a correção dos instrumentos de avaliação.

Dos participantes da pesquisa, três professores instituíram como critérios para correção dos instrumentos a pontualidade, o tempo de apresentação, a fidedignidade nas informações, a postura, a didática, a fala com clareza, o respeito aos colegas, a articulação da observação feita na escola com a bibliografia, que são critérios para avaliar os seminários. Os outros três elegeram a coerência na escrita dos textos, dos capítulos de livros didáticos ou resenhas solicitadas, o acompanhamento do trabalho dos estudantes baseados nos objetivos da disciplina, nos planos de aula, e nos relatório foram os critérios instituídos para correção de outros instrumentais. Dois docentes deixaram de exibir a especificidade dos critérios de avaliação escolhidos.

Após a sondagem referente à seleção de instrumentos e critérios de correção, procuramos informações, consoante a utilização das especificações descritas nas DCNs e no projeto pedagógico do curso, para determinação do perfil de aprendizagem que o estudante deve alcançar nas disciplinas de ensino do curso de História. Para a utilização do PPP na descrição do perfil de aprendizagem discente, Luckesi (2011) informou que,

[...] a avaliação deve ser praticada tendo como pano de fundo teórico a abordagem pedagógica do projeto ao qual ela serve. A teoria educativa que dá forma ao projeto político-pedagógico, no que se refere à avaliação, de um lado, orienta a coleta de dados, e, de outro, serve de critério para a qualificação dos resultados obtidos. (P. 275).

O docente 08 comentou a utilização das especificações descritas nas DCNs. Além destas, as dos projetos políticos-pedagógicos das escolas nas quais os estudantes realizaram seus estágios, o referencial teórico metodológico e as orientações da Secretaria de Educação do Estado e do Município de Fortaleza, conforme podemos conferir,

Os critérios envolvem os instrumentos legais, que levam em conta as DCNs, as Diretrizes Educacionais, que levam em consideração o planejamento, a proposta da escola. Então eu fico com todo esse material. Então, os Projetos Políticos Pedagógicos, quando eles disponibilizam e a também, como já te falei, a questão do nosso Referencial Teórico e Metodológico com relação ao ensino de História, que está muito pautado nas questões da

Educação Histórica e que eu trabalho com os alunos. [...] Então na verdade eu diria que são cinco, as orientações da Secretaria de Educação do Estado e do Município que tem as suas diretrizes curriculares, as suas diretrizes de objetivos, o que se pretende que o aluno aprenda, quais são as funções. Então são esses, e quando eu recebo os trabalhos eu conto isso, porque eles têm esse material como referência [...] (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

Os docentes 04,05 e 06 comentaram que utilizam as especificações descritas nas DCNs. Nas palavras proferidas pelos docentes 02, 03 e 07, ocorreu a utilização das especificações contidas no projeto político-pedagógico do curso de História da UFC. O docente 01 comentou que não utilizou as especificações descritas nas DCNs e no PPP, para determinar o perfil de aprendizagem dos estudantes. Descrevemos sua fala:

Não utilizo as especificações descritas nem nas DCNs e nem no PPP do curso de História. Na verdade a gente tem trabalhado na perspectiva de formação docente e não a especificidade da História ou dos processos historiográficos. A gente discute dentro do processo de sala de aula o processo avaliatório (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

O docente 01 comentou que trabalhou focado para a formação docente, dispensando a especificidade do objeto da História, assim como dos processos historiográficos.

Aos docentes foi perguntado, se após a coleta dos dados obtida dos instrumentos avaliativos, são realizados comentários acerca do resultado atingido pelos estudantes, e que estratégias são utilizadas para diminuir ou sanar os problemas de aprendizagem dos discentes. Cinco dos entrevistados fizeram comentários acerca do desempenho dos estudantes nos instrumentos de avaliação. Os docentes 01, 05 e 07 disseram que não realizam comentários. O motivo exposto foi falta de tempo no decorrer da disciplina para ministrar os conteúdos.

Em relação às estratégias para diminuir ou sanar as dificuldades utilizadas pelos docentes, houve comentários acerca dos seminários, bilhetes nas provas, nos relatórios e nos projetos de pesquisa e conversas individuais a respeito do desempenho nos seminários.

5.4.3 Formação docente para avaliação

A formação docente para caracterizar a constituição dos saberes avaliativos dos professores do curso de História da UFC que ministram as disciplinas de ensino foi a terceira categoria da pesquisa. Para a organização desta, recorreremos às informações referentes à aprendizagem para avaliar os discentes, assim como à formação específica na área de avaliação. Questionamos acerca das práticas avaliativas dos docentes e da influência do processo de avaliação promovidos pelos docentes nos modelos de avaliação utilizados com os estudantes.

Em relação à aprendizagem acerca da avaliação descrita por quatro dos docentes do curso de História da UFC, constatamos que foi constituída mediante as experiências profissionais, conforme demonstrou Tardif (2008), denominando este conhecimento de saberes experienciais. Três docentes exprimiram que aprendizagem avaliativa foi constituída no decorrer de sua formação mediante a bibliografia estudada, referente à avaliação nas disciplinas cursadas. Estes saberes foram nomeados por Tardif (2008) como os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, cuja sua constituição é realizada com utilização das ‘ferramentas’ dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas. O docente 05 disse que sua aprendizagem de avaliação foi constituída mediante a observação dos seus professores, fazendo uma alusão ao personagem do filme *Frankenstein* (1931),

Eu aprendi a avaliar observando meus professores. Primeiro que eu não aprendi, estou aprendendo, mas eu tenho dito muito aos meus alunos que o professor é um *Frankenstein*, porque nós nos formamos a partir do ajuntamento de pedaços de quem a gente tomou contato. A gente diz “eu quero ser legal feito a professora cicrana”, “eu quero saber feito o beltrano”, “mas não quero ser chato feito fulano”. [...] Então você precisa na sua formação, ter esses contatos múltiplos com modelos professorais. Então você tem uma série de contatos, obviamente que quando você juntar tudo, você não vai ser esse *Frankenstein*, você vai ter um pedacinho de cada, porque quando você juntar tudo, você passa a ser você. Mas no comecinho da formação você vai ter trejeitos, vai ter práticas, vai ter frases de efeito, aos poucos você cria seu modelo que já está com você. Então para avaliar eu aprendi muito olhando como os meus professores avaliavam, como eu disse a você, eu sou um sujeito que têm muita sorte, tive muitos bons professores, sobretudo no processo de avaliação, professores exemplares. (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

Os saberes adquiridos pelo docente 05 são denominados por Tardif (2008, p. 37) de saberes pedagógicos, que se

Apresentam como doutrinas e concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa [...].

Na conceituação elaborada por Tardif (2008), o professor ideal, [...] “é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina, e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver o saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”. (P. 39). Conforme o autor, o professor ideal pode ser formado mediante os conteúdos ensinados, as experiências vivenciadas, as observações dos seus professores realizadas, mas é essencial que possua os conhecimentos referentes à educação que devem ser mencionados nas disciplinas de ensino ofertadas nos cursos de formação.

Sondamos a respeito da ocorrência de formação avaliativa ofertada na graduação ou na pós-graduação. Quatro dos entrevistados responderam de modo afirmativo que durante o curso de graduação, estudaram, nas disciplinas denominadas de ensino ou de educação, com, por exemplo, a Didática, a temática a respeito da avaliação. Os outros quatro docentes responderam que não estudaram avaliação nos cursos de graduação. Em relação à aprendizagem avaliativa nos cursos de pós-graduação todos os entrevistados responderam que não obtiveram informações a respeito dos conteúdos de avaliação.

Os docentes também foram questionados se as práticas avaliativas dos seus professores influenciaram em suas práticas de avaliação utilizadas nos cursos de formação de professores em História. Todos os docentes que ministram as disciplinas de ensino responderam de modo afirmativo que as práticas de avaliação usada por seus professores fundamentaram a constituição do modelo utilizado por eles para avaliar seus discentes.

Na perspectiva de que as práticas avaliativas dos seus professores auxiliaram na organização do processo avaliativo organizado para os estudantes, perguntamos se alguns de seus professores influenciaram em sua forma de avaliar.

O docente 01 informou: “bom, não tão de modo consciente ou tão intencional. Se bem que poucos professores que tive tinham uma postura diferenciada contribuíram para que eu pudesse diagnosticar minha avaliação, para que eu pudesse ter uma noção do que eu ia fazendo”. (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

As palavras do docente 02 foram:

Acho que sim. Inclusive na crítica delas. Eu lembro que algumas delas eu dizia: “essa daí eu nunca vou fazer”. Algumas eu achava uma delícia, extremamente criativo. Eu lembro que em algumas questões eu podia explorar minha criatividade e em outras eu dizia “isso não me serve, isso não é bom”. Muita coisa que eu faço como professora eu parto de uma avaliação que tive da minha vida escolar. Então, eu tenho uma memória muito forte da minha vida escolar e acadêmica como aluna [...] (DOCENTE 02 - CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

O docente 03 comentou: “sim, tanto na graduação como na pós-graduação, você fica pensando naqueles trabalhos que foram fundamentais para você, que você fez e que fizeram a diferença”. (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

O outro entrevistado respondeu da seguinte maneira:

Principalmente daqueles a quem eu admirava acredito que sim. Até porque nesse tema da avaliação é preciso ver também o modelo do sistema da tecnologia da informação. Porque, por exemplo, na graduação foi uma grande dificuldade porque o sistema era numérico, ele só aceitava a nota ele não aceita o conceito, na pós-graduação tinha tendência a preferir trabalhar com conceito, Satisfatório e Insatisfatório, e o sistema de onde hoje em dia você

digita a nota ele não tinha sido programado pra isso [...]. (DOCENTE 04 - CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

O comentário do docente 05 referiu que: “influenciam sim. Eu observo que é isso, obviamente depois de certo tempo você ganha vida própria, mas no começo você vai se inspirando negativa ou positivamente, de aproximação ou distanciamento desses modelos (ainda comentando sobre a referência do professor *Frankenstein*)”. (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

Também para o docente 06, seus professores influenciaram em sua forma de avaliação. De acordo com seu pensamento,

Os professores são nossos grandes referenciais de professores com certeza, não só de avaliar, mas de dar aula. E aí é desde o gestual ao como você vai organizando na lousa, tuas ideias, trazendo teus textos. Com certeza, nós somos sempre frutos da nossa formação na escrita, na leitura. Nossos professores influenciam, por mais que a gente possa não lembrá-los nominalmente alguns é aquela questão do exemplar, como criança tem o exemplo dos pais, os professores ainda são referências, mesmo na universidade, para os alunos. (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

No comentário de outro docente, seus professores influenciaram seu modo de avaliação, organizou sua resposta com exemplificações,

[...]. Alguns professores diziam “De duas uma, ou você vai querer fazer igual, ou você vai querer fazer totalmente contrario ou você vai se acomodar”. Então sim, influenciaram. Ou para melhor, no sentido de você pensar e entender aquela ação do professor como um discurso, ele quer mostrar alguma coisa, mas alguns professores deixam isso mais claro, outros não. Então esses professores que deixam mais claro, se for uma pessoa que esta querendo mesmo se formar ele observa a coerência do professor. Um exemplo, eu tive professores que achavam que a forma avaliativa era apenas de uma mão única, ou era a escrita, a escrita do aluno, que o aluno pode até ter compreendido o que o professor quis dizer, mas ele tem problemas na escrita, então ai já é outra avaliação. Então, nisso houve influência sim, porque quando eu observava alguns alunos da disciplina que eram mais tímidos, eu tinha a certeza que eu poderia estar enganada, como eu poderia ter me enganado, como na regência deles eles se soltavam, faziam planejamentos e se sentiam seguros, mas na sala de aula existe outro discurso, outra construção (DOCENTE 07 - CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

A resposta fornecida pelo docente 08 foi afirmativa, de modo que evidenciou a influência promovida por seus professores, assim como por outros docentes do curso de História da UFC.

Mediante os comentários realizados pelos docentes, desvelando a perspectiva da influência dos docentes na organização de seu processo de avaliação, podemos compreender que seus professores influenciaram, tanto na constituição das práticas avaliativas, como na seleção dos métodos de ensino.

No tópico a seguir, informaremos os relatos dos estudantes do curso de História da UFC. Preservamos as identidades dos participantes do grupo focal escolhendo a nomenclatura estudante e os números 01, 02, 03, 04, 05, 06. No item, trazemos o conhecimento dos discentes acerca do perfil profissional dos docentes que lecionaram as disciplinas de ensino, as práticas avaliativas utilizadas pelos professores e as descrições referentes à formação dos professores da área de ensino para avaliar.

5.5. As práticas avaliativas na descrição ofertada pelos estudantes do curso de História da UFC

O grupo focal dos estudantes de História da UFC foi composto por seis discentes, que cursavam o 7º e 8º semestres, e que participaram das disciplinas de ensino e estudaram no horário diurno manhã e tarde. O grupo constituiu-se por três homens e três mulheres com a faixa etária de 22 – 27 anos.

5.5.1 Perfil profissional dos docentes na descrição dos estudantes

Obtivemos as seguintes informações dos estudantes acerca da formação inicial e da pós-graduação dos docentes das disciplinas de ensino de História:

Assim, os professores que nós tivemos até hoje, na verdade são formados na História, fizeram Mestrado e Doutorado aqui também (*referindo-se a área da História*), mas não que tenham tido, nem sempre, não é necessariamente que a pesquisa deles foram voltadas para área de Ensino de História. E nem que tenham tido experiência em sala de aula no ensino fundamental e médio. Exatamente, e geralmente pegam a ementa com o professor anterior, os textos e trabalham da mesma forma que o professor anterior trabalhava. Não tem uma formação específica, fica apenas na suposição. [...] Muitas vezes essas pessoas tem apenas leituras sobre o que é o tema, mas não tiveram oportunidade de está dentro da sala de aula. E às vezes não entendem as questões que a gente trás depois do estágio, a gente chega na escola, acontece determinada coisa, aí os professores da disciplina, acabam ficando muito naquele mundo ideal da escola. Não compreendem muito bem como é essa prática. Cobram muito o plano de aula, acredito que pelo fato de não terem a vivência, não percebem que a nossa dificuldade é a aplicação. Que nem tudo que a gente planeja no plano de aula é possível de ser compreendido pelos alunos, porque já é uma “coisa” bem anterior. Ah! Tem que trabalhar, é ideal você trabalhar com texto, é ideal você trabalhar com fotografia e tal, mas muitas vezes o aluno não tem essa prática de leitura, nem de texto, quanto mais de imagem. Eu estou dando um exemplo, assim. Certo. Então fica complicado demais essa aplicação do plano de aula. Às vezes eles não conseguem entender, ou então criticam o plano de aula, dizem que o problema é que o plano de aula não foi feito de forma adequada e que por isso a prática não deu certo. (ESTUDANTE 01 – CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

O discente expressou o conhecimento em relação ao perfil profissional docente comentando acerca da formação inicial e de pós-graduação dos docentes das disciplinas de ensino. Percebemos que o estudante falou a respeito de suas dificuldades em sala de aula no decorrer de uma disciplina que exigiu o plano de aula, assim como mostrou a falta de

experiência de seus professores no ensino fundamental e médio como um dos aspectos que dificulta o entendimento dos desafios que surgem no decorrer das práticas de ensino.

5.5.2 Práticas avaliativas

Sobre o questionamento acerca do conceito de avaliação, os discentes ofertaram as seguintes respostas logo mais comentadas.

O estudante 02 abordou a avaliação como sendo

[...] Colocar a prova, você de alguma maneira eu vou ter que provar o que aprendi ou que pelo menos se eu decorei aquilo. Pra mim é muito o *feedback* daquilo que foi passado. Então se a gente passou o semestre todo discutindo tal assunto na avaliação a gente fala o que ficou, o que foi que não ficou, o que deu para aprender, vamos dizer. (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

O outro descreveu avaliação como

A palavra mais bonita para outros tipos de testes, que teste é uma palavra feia e prova também é uma palavra feia. Que teste realmente é testar os conhecimentos ou testar o que a pessoa compreendeu do que estava vendo, e prova também é a mesma coisa, é a pessoa provar ou colocar a prova, mas avaliação para mim, está mais, além disso, deveria estar pelo menos até pela palavra ir mais além. Porque para mim avaliação seria [...] mais geral. Não só o que a pessoa consegue fazer do ela aprendeu, e como ela consegue provar aquilo de forma escrita, oral de qualquer forma assim, de trabalho, mas deveria ser uma avaliação mesmo no sentido de avaliar da palavra, que normalmente não é assim (ESTUDANTE 03 – CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

O estudante 04 expressou o seguinte conceito para avaliação:

[...] Muita coisa das disciplinas em geral das disciplinas principalmente de ensino, a avaliação deveria ser durante todo o processo, não só naquele momento de apresentação do trabalho, ou de fazer uma prova, deveria ser um processo maior durante toda a disciplina, do professor avaliar, ver como tá indo o andamento nas escolas e tal, da aprendizagem. E não só um seminário com a participação do aluno, mas também dele próprio, porque é muito assim, o papel do professor é de extrema importância, é um retorno que você tem, é uma troca, dependendo do professor também, se o professor não souber levar, não vai ser legal. Então eu acho que essa avaliação também deveria ser feita com o trabalho do professor. (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

Nos três conceitos expressos notamos a diferenciação na abordagem organizada pelos discentes. O estudante 02 abordou a avaliação como uma perspectiva de provar ou de memorizar o conhecimento Este escólio remeteu-nos à concepção avaliativa expressa na tendência historiográfica positivista, a qual se centrava na quantidade de informações que o estudante conseguisse apreender, com base na memorização de informações ensinadas pelo docente com o cunho classificatório e meritocrático (SCHMIDT E CAINELLI, 2004). Conforme o conceito do estudante 03, avaliação deve ir além dos testes e provas. Em sua opinião, o avaliado deve compreender sua aquisição de conhecimento; assim como no conceito do discente 04, que descreveu a necessidade de avaliação processual, principalmente

nas disciplinas de ensino que teoricamente preparam os licenciados para a docência. Outro aspecto perceptível nas palavras mencionadas foi a ênfase na avaliação da aprendizagem discente, como também do ensino sob a responsabilidade docente.

Além dos conceitos de avaliação expressos pelos estudantes, estes informaram que tomam conhecimento dos instrumentos avaliativos utilizados nas disciplinas de ensino, geralmente na primeira aula, quando os professores explicam como será o processo avaliativo, e o procedimento de organização dos documentos utilizados como instrumentos avaliativos, como, por exemplo, relatórios, seminários, dentre outros.

Questionamos os entrevistados se os docentes informaram a existência de especificidade para avaliar os licenciados do curso de História. Os estudantes comentaram que nenhum professor que ministrou as disciplinas de ensino exprimiu este aspecto específico para avaliar aos discentes no referido curso. Na verdade foram dois docentes que expressam os critérios. Podemos conferir a informação mediante a explanação do estudante 05:

O que aconteceu foi um caso bem pontual, eu não sei se vocês vão lembrar-se de quem eu estou falando, que ele falava, a gente vai ter a prova onde vocês vão colocar o que foi que vocês tiraram do texto e vai ter também o trabalho que será deste modo. [...] foi à primeira vez que foi aplicado. Então meio que ele falou quais eram as intenções dele com aquele processo avaliativo, mas isso é muito difícil. E no caso também da disciplina Didática que ele pediu para a gente escolher, qual ia ser o processo avaliativo, no resto todos eram pacotes fechados e sei que a avaliação não é isso. (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

Indagamos aos estudantes acerca das informações dos docentes no concernente aos critérios, instrumentos e técnicas de avaliação que foram utilizados nas disciplinas de ensino. Conforme o estudante 05 comentou, os instrumentos avaliativos foram mostrados no primeiro dia de aula, e, salvo os dois professores anteriormente citados, que apresentam os critérios, os outros docentes não fizeram esta definição. Vejamos o que comentou outro discente, se referindo à avaliação realizada nas disciplinas de ensino. Convém evidências que esta busca por informações do processo avaliativo deriva dos estudantes que estão cursando a disciplina no determinado semestre com os outros discentes que cursaram anteriormente. A resposta foi reveladora, no sentido de comentar que existiram situações em que os mesmos instrumentos e as mesmas questões foram repetidos durante oito semestres,

É subjetivo é de cada professor, assim cada um analisa um critério diferente. Tem professor que quer que copie o texto na prova. Tem professor que quer que você analise, discuta o texto, opinião sobre o texto, e aí a gente só acaba sabendo quando vê a nota, a correção. Não informam antes, a gente só vê quando vem a nota. É às vezes a gente conversa com os alunos dos semestres passados para saber o que ele prioriza na hora da avaliação, se a gente tem liberdade para escrever o que a gente realmente acha sobre o texto ou se tem que ficar só seguindo, o que os autores dizem. Então vai muito da gente ser proativo em procurar saber o que eles levam em conta com os alunos que já cursaram a disciplina. Algumas

vezes até as questões ainda continuam sendo as mesmas, as mesmas de quatro anos atrás. A gente só faz pegar as questões estuda aquilo dali, até na conversa, na própria conversa, de semestres passados, quando eles estavam fazendo a cadeira que nós estamos fazendo, eles já fizeram também essa pesquisa se a prova tinha sido a mesma em outros semestres, e já falando, olha essa questão aqui sempre cai, essa aqui varia, mas essa outra aqui, pode ter certeza que vai ter. [...] É, sério. É porque assim, geralmente cada disciplina tem seus objetivos, vamos dizer assim. Então os objetivos geralmente são os mesmos, [...], então eles não mudam as formas das questões. Mas é tão pontual, de acordo com o que cada turma acabou discutindo, deu mais valor até nas discussões do texto. Os professores não mudam as questões, deviam pensar não vou fazer uma questão mais desse texto, porque a gente passou mais tempo discutindo ele, mas isso não tem uma padronização, não é uma regra, Vai do bom senso do professor, vamos dizer assim, e esperar por bom senso de professor. (ESTUDANTE 06 – CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

No primeiro momento, indagamos aos discentes o modo como tomaram conhecimento dos instrumentos de avaliação. A resposta informada foi no primeiro dia de aula. Depois, procuramos saber de modo específico os instrumentos avaliativos utilizados nas disciplinas de ensino. Os estudantes responderam que além dos relatórios e seminários, também foram usadas provas e autoavaliação. O estudante 07 realizou um comentário divergente, referindo-se ao uso do instrumento autoavaliação:

[...] Até hoje eu não entendi essa autoavaliação sinceramente. Porque esse professor que pediu a autoavaliação, ele pedia a nota que você dava para você e eu não entendi como ele utilizou essa autoavaliação na nossa nota final [...] É, ele não me deu a nota que eu disse que valia. Uma coisa é você perguntar e dizer que para aparecer que os alunos tão participando da avaliação e outra coisa é ele explicar como foi que ele atribuiu a nota final. Eu não vi não isso daí. Eu vejo muito assim com “olho torto” essa história da autoavaliação desse professor. Também, eu também não sei como foi, até porque ele não me deu a nota que eu coloquei, então eu fiquei sem entender e então como foi que ele somou, diminuiu ou dividiu, não entendi. Como foi que ele fez cálculo. (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

Indagamos ao grupo a ocorrência de comentários, por parte dos professores, após a coleta dos dados obtida dos instrumentos de avaliação mediante os resultados atingidos por eles. O estudante 01 respondeu “que não se lembrava de nenhum docente que havia feito estes comentários”. (CURSO DE HISTÓRIA – UFC). O estudante 02 ofereceu a seguinte resposta:

Eu me lembro de dois [...] que depois da prova, depois dos seminários. Comentam individualmente. Geralmente negativamente. Nos seminários geralmente eles discutem cada seminário de cada grupo, e na prova faz uma avaliação geral.
- Ah! Na prova eu percebi que muitos alunos comentaram tal erro ou foram mais pra um lado [...]. Normalmente antes de entregar a prova eles sempre fazem esse tipo de avaliação. Vamos dizer é um *feedback* coletivo que eles passam para a turma. Isso, aí tirando esse dois casos desses dois professores que fizeram essa mesma análise. Os outros fizeram, porém de modo coletivo (CURSO DE HISTÓRIA - UFC).

O estudante 02, que afirmou referente aos escólios dos docentes do curso de História da UFC, mencionou que estes comentários foram feitos de maneira individual aos estudantes da turma e de modo diferente, ou seja, coletivamente, pelos demais professores que ministraram as disciplinas de ensino.

Também questionamos a respeito de se fosse detectada uma deficiência de aprendizagem acerca do conteúdo ensinado, que estratégias seriam utilizadas pelos professores para diminuir ou sanar este problema. O estudante 03 disse: “tem avaliação final” (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

O estudante 04 comentou: “eu nunca passei por essa situação” (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

Outro participante do grupo expõe:

Isso não existe deles perceberem as falhas individuais. Parte mais uma vez essa fala tá no discurso deles de que a gente tem que perceber nossos estudantes, mas não tá na prática. Raramente eles têm contato com a gente individual para saber o que é que cada um precisa e eu não sei, eu acho que quando eles percebem alguma deficiência nossa, eles lançam isso em forma de nota e não procuram acrescentar isso a gente, eles não procuram. (ESTUDANTE 05, CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

O estudante 02 retoma a palavra e comenta novamente acerca dos dois professores e de suas atitudes de realização de opiniões individuais,

Só nesses dois professores. Que na minha avaliação individual, [...] ele chegou pra mim e falou que estava com dificuldade de escrita, que tinha colocado uma ideia que talvez não me expressei bem na provas.

E aí ele me perguntou:

- o que você quis dizer com isso?

Aí eu falei, ele é isso mesmo, você só não soube se expressar adequadamente aqui na escrita. Perguntou se eu senti dificuldade na leitura dos textos para realização daquela prova [...]. Eu tive essa experiência assim, desse *feedback* individual, E eu acho também que pelo fato de os outros não fazer esse “lance” individual, que demanda muito tempo também, é demorado [...] faz geral com a turma toda, também não é adequado. Vamos supor que eu seja o professor lá da disciplina, vou fazer uma avaliação aqui e aí eu pego aqui a aluno X e falo para o aluno que ele não está escrevendo bem na frente de todo mundo, eu acho que não é uma coisa confortável. Poderia até ser escrito na prova, algo além da nota e qualquer dúvida a pessoa procuraria. Já seria uma abertura para a gente recorrer ao professor para gente tirar nossas dúvidas, pra questionar, mas não tem esse comentário, assim específico.

Nas respostas proferidas pelos estudantes, observamos a falta de estratégias dos professores para sanar ou minimizar as dificuldades em relação ao conteúdo. O estudante 02 elegeu os comentários individuais realizados pelos docentes como estratégias de fomento à aprendizagem.

Em relação à característica do processo de avaliação juntamente com o de aprendizagem Masetto (2010) é de opinião que:

Esta é, com efeito, a primeira grande característica de um processo de avaliação: estar integrado ao processo de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação para aprendizagem. E esta é a primeira diferença em nossa prática: não estamos acostumados a ver avaliação como incentivo à aprendizagem e sim como identificadora de resultados obtidos (P.164).

O autor mencionou avaliação de maneira integrada à aprendizagem na perspectiva de servir como incentivo de aprendizagem aos estudantes, deixando de reduzir-se aos resultados obtidos por meio dos instrumentos avaliativos.

5.5.3 Formação docente

Na busca do conhecimento acerca da formação dos professores para avaliar os discentes, perguntamos aos estudantes eles se recordam de algum comentário dos docentes das disciplinas de ensino mencionando como aprenderam a avaliar os discentes. Os participantes do grupo focal disseram que os professores das referidas disciplinas não haviam realizado nenhum comentário acerca da aquisição de conhecimento na área avaliativa. Então, resolvemos sondar se para os discentes os professores tinham conhecimento para avaliar, ou melhor, sabiam avaliar. O estudante 05 disse:

Acho que não. Por que eles não tem conhecimento. E conseqüentemente eles não sabem avaliar ou por que eles colocam essa avaliação como algo vamos dizer, como consequência das aulas, consequência dos conteúdos [...] eu acho sempre assim a questão do relatório uma coisa muito rígida e que não contempla a vivência do estágio, não sei como explicar, mas eu acho que é não é uma avaliação profunda. Eu acho que eles não avaliam porque eles não tem contato com a gente. O contato do professor com aluno aqui na universidade é muito superficial, então é a partir do momento que você tem contato com o aluno e sabe como é que está sendo o processo de aprendizagem dele, você ter ferramentas pra avaliar aquele aluno, avaliar verdadeiramente, mas como eles (*referindo-se aos professores*) não tem contato, eles avaliam de acordo com as provas, então é muito pelo que colocamos nos relatório e o relatório é só um relatório é só narrando o que aconteceu. (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

O outro estudante:

Nas outras disciplinas só vai trocar o relatório por uma prova ou por um seminário. Mesmo que ela seja de ensino. [...] a gente se rende ao que tá escrito no texto, às vezes a gente faz uma aula de um jeito, não dá certo várias coisas na aula e a gente relata também essa experiência que não deu certo, que foi frustrada, mas a gente rende muito ao texto, aí porque eu fiz essa discussão e às vezes nem fez na sala de aula, é porque tem que ter, tem que fazer, tem que está presente essa discussão, a discussão da imagem, mas tem cinquenta pessoas gritando e você não consegue discutir direito, mas no relatório na nossa prova sempre tá escrito isso. É o que está na parte teórica dos textos. E às vezes, até um caso bem recente, a gente tem a impressão de que eles nem leem o que a gente realmente escreveu sabe. Que avaliam por, pela cabeça deles. A gente escreve o relatório, um trabalho de conclusão de curso e volta sem um risco, sem nenhuma observação e apenas uma nota. Então como é que foi tirada essa nota? A partir de que? De que elementos que deram essa nota? Porque tendo as correções assim ao lado acreditamos que foi corrigido. (ESTUDANTE 06 – CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

Pelos comentários dos discentes, notamos a falta de credibilidade no processo de avaliação organizada pelos professores, fato decorrente na opinião, descrita pelos estudantes 05 e 06, da falta de conhecimento para avaliar dos docentes que lecionam as disciplinas de ensino. Masetto (2010) expressa a ideia de que,

Em realidade, significa valorizar todas as atividades realizadas durante o processo, de tal forma que a prova mensal ou bimestral não seja a única ou a mais importante para definir a nota, pois no momento em que isso ocorrer, automaticamente se desvalorizarão as demais atividades que são fundamentais para a aprendizagem [...] (p. 164).

Masetto enfatizou a valorização das atividades realizadas no decorrer do ensino-aprendizagem, na aceção de que avaliação deve deixar de ficar restrita aos aspectos pontuais e perpassar as demais atividades realizadas no momento de formação dos aprendentes.

Perguntamos aos participantes do grupo de discussão se estes acreditam que as práticas avaliativas utilizadas pelos professores poderiam influenciar em suas práticas avaliativas a serem utilizadas no decorrer da profissão. O estudante 07 respondeu de modo afirmativo que

Claro! Acredito que sim a gente acaba refletindo muito, o que a gente aprende aqui do que a gente vai levar para nossos alunos. Então é com certeza. Acho que a gente acaba sendo moldado a fazer as mesmas coisas. Ou não, ou então exatamente o contrário. É eu nunca faria isso! Eu estava até conversando com um colega de turma

Que até disse:

- Se eu fosse professor eu nunca faria isso. [...]

E tipo, às vezes a gente fica tão assim com aquele tipo de avaliação que a gente pensa em fazer uma coisa diferente, porque a nossa experiência sendo avaliado daquela tipo, naquela forma, a gente não se sente bem, não se sente contemplado, não sente que foi uma coisa é confortável assim, então a gente quer fazer diferente. (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

O comentário do discente indicou que o processo avaliativo desenvolvido pelos professores pode influenciar nas escolhas das práticas a serem utilizadas pelos estudantes. Observamos nas palavras mencionadas que algumas práticas vivenciadas foram descartadas do exercício da docência.

Dos estudantes solicitamos a opinião referente à importância da avaliação na formação do professor de História. Demonstraremos o comentário do estudante 02 a seguir:

Com certeza, claro que é importante. Eu acho que é uma dificuldade dos professores assim, eu dou aulas, mas eu dou aula em cursinhos então necessariamente não tenho que avaliar meus alunos, mas eu fico procurando formas de ver se eles tão de alguma maneira rendendo. Eu pego os simulados e corrijo e vejo se eles foram melhores no primeiro, no segundo se melhorou, e essa questão de avaliar eles é sempre muito difícil, então acho que deveria ser mais discutido nas disciplinas de ensino. Acho que em nossa formação tivemos pouca discussão sobre isso, então talvez não foi 100%, mas poderia ter sido bem melhor se tivesse discutido de modo específico este conteúdo na licenciatura (CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

Conforme o comentário realizado percebemos que o estudante trouxe a temática da avaliação relevante na formação docente, em que na sua avaliação, nas disciplinas de ensino

cursadas, este assunto foi pouco estudado, promovendo dúvidas e insegurança acerca dos conteúdos referentes ao processo avaliativo.

Consoante a resposta ofertada pelo discente, indagamos se, com a participação nas disciplinas de ensino, os estudantes, após sua formação teriam adquirido conhecimento para avaliar estudantes. O comentário foi o seguinte:

Não, não como a gente queria, mas na verdade, foi mais do que eu espera. Achei que, quando eu entrei, por ser uma universidade pública, e ser licenciatura e tudo, eu achei que ia ser muito ruim, já vim de uma escola pública, fiquei imaginando como é que ia ser. Mais na verdade foi mais do que eu esperava, mas não mais do que eu queria [...]. Professores tanto os que vêm da educação, de outras áreas que realmente sejam da educação, que não sejam daqui. O que acontece, é normalmente licenciatura não é uma coisa que é muito valorizada, todo mundo sabe disso. E o que acontece é que mesmo quando você faz licenciatura, você pode ir também para a pesquisa, mesmo fazendo licenciatura, você pode ir para lado da pesquisa ou você pode ir ensinar. E esses professores que estão dando aula para gente, não foram os que escolheram ensinar. Então eles, talvez não passem nem na frente de um colégio na vida. Então fica difícil eles avaliarem a gente e tentar entender como é que é a vida numa escola, dando aula, se eles não fizeram isso.[,,] Então se eles não tiveram essas práticas de ensino, eles não podem dizer para a gente quais são os percalços que nós vamos encontrar na profissão. E eu vejo assim, que eles (*referindo-se aos professores*) geralmente têm um discurso e na prática tem outro. Tem um discurso, ah vamos fazer uma análise, pensar criticamente, analisar de outra maneira, trabalhar mais individualmente, mais próximo com os estudantes, vamos trazer as experiências dos estudantes e a partir disso falar. Aí quando eles vão fazer é totalmente o modo o tradicional, eles vêm com o texto pronto, a discussão pronta e se a gente não falar o que eles querem escutar, geralmente não dá certo. [...] Quando eu estava sempre andando como os outros alunos, aí eu falava disso, desse negócio do professor não ter essa experiência na sala de aula, Tinha alguns até que diziam que eu estava muito revoltado, essas coisas, mas é porque eles não têm essa experiência, então pra mim eles não têm capacidade de avaliar essas cadeiras, justamente porque eles não têm esse contato. É só a questão mesmo do teórico, só que na prática, entre a prática e a teoria tem uma diferença muito grande. (ESTUDANTE 03 – CURSO DE HISTÓRIA – UFC).

Podemos compreender que a formação na área avaliativa obtida pelo discente que fez a explanação deixou de atender suas expectativas profissionais. Em suas palavras, é notável o fato de que um dos fatores que proporciona esta deficiência em sua formação foi a falta de conhecimento e de experiência dos docentes das disciplinas de ensino nos conteúdos referentes à educação básica, e, conseqüentemente, para realizar as práticas de avaliação. O estudante foi enfático no momento em que mencionou que os docentes tinham uma proposta de trabalho, mas, na execução as ações, aconteciam de modo diferenciado, pois os professores utilizavam “métodos tradicionais” de ensino, na perspectiva de que os discentes tinham que comentar o assunto de acordo com o que o docente almejava. Encontramos divergência em relação à superação da dicotomia entre teoria e prática, descrita no projeto político-pedagógico do curso de História da UFC, que traz o seguinte trecho,

[...] visando a superação da dicotomia teoria/prática, foi pensado a ressignificação de Prática de Ensino em História que:

1. Articule teoria e prática desde o I semestre objetivando uma formação universitária que possibilite a compreensão dos saberes e fazeres escolares como dimensões constitutivas do profissional de História (2010, p. 14).

No PPP, encontramos determinada informação, mas, conforme o comentário do discente, existiu o distanciamento teoria/prática, aspecto que fragmentou a formação dos estudantes das licenciaturas; esta ruptura iniciou-se com a formação de seus professores.

Na concepção constituída por Tardif e Lessard (2011), acerca da avaliação dos estudantes, deveriam

Deixar de se limitar a dar notas em alguns momentos determinados pela burocracia escolar. Trata-se, pelo contrário, de atividades complexas, contínuas, que tomam formas diversas; elas se baseiam em diferentes critérios e dão lugar a tratos significativos com os alunos, os pais, os administradores escolares e a sociedade em geral, pois, ao serem registradas, essas avaliações servem para comparações de rendimento das escolas, cursos ou universidades. (P. 137).

Avaliação do ensino-aprendizagem descrita pelos autores na citação apresentada retrata a dimensão processual, e continua baseando-se em critérios previamente estabelecidos na perspectiva de produzir comparações entre sujeitos e instituições, deixando de ficar restritas à aplicação de instrumentos e à atribuição de notas. Faz-se necessário, principalmente, por parte dos professores, perceber a avaliação como conjunto de ações desempenhadas no processo pedagógico, o que contribui na coleta de dados, no registro de informações, na reflexão sobre o material acumulado e na exposição dos processos efetivados e das possibilidades para a melhoria da formação docente nos cursos de licenciatura.

No próximo item, descrevemos os relatos dos coordenadores dos cursos de História da UECE e UFC, consoante aos aspectos referentes ao perfil profissional dos entrevistados, às práticas de avaliação usadas pelos docentes das disciplinas de ensino e às informações acerca da formação dos professores da área de ensino, para organizar o processo avaliativo dos estudantes. A nomenclatura utilizada para preservarmos a identidade dos entrevistados foram coordenador 01 e 02, sendo que deixamos de informar os nomes e as siglas das instituições.

5.6. As práticas avaliativas nas perspectivas apresentadas pelos coordenadores dos cursos de História

Os coordenadores dos cursos de História são professores efetivos das instituições de ensino superior, um do curso de História da UECE, e o outro da UFC, com formação inicial em História. O coordenador 01 tem mestrado na área da História e doutorado em Educação. O

coordenador 02 cursou mestrado e doutorado em Ciências Sociais. O tempo de trabalho na coordenação do curso variou de um ano até um ano e meio.

5.6.1 Práticas avaliativas na percepção dos coordenadores

O primeiro questionamento que realizamos aos coordenadores referiu-se ao conceito de avaliação. Obtivemos as seguintes respostas:

Avaliação é a gente aferir o mínimo do conhecimento daquilo que a gente discutiu. Se foi compreendido, como no caso da disciplina que ministro a avaliação é um pouco diferente da avaliação de História, das disciplinas assim para gente saber se o aluno realmente ele está apto, vamos dizer assim, para um nível que é o mínimo que o professor pode está [...] para ser professor do Ensino Fundamental, mais ou menos assim. (Coordenador 01 - CURSO DE HISTÓRIA).

O coordenador 02 expressou o conceito a seguir:

Esse é um tema complicado. [...] Mas como professora, eu tenho muita preocupação em pensar em que medida eu estou conseguindo transmitir o conhecimento, fazer uma boa leitura, com aproveitamento bom no curso. Nas minhas aulas eu não dou um peso muito grande na questão das provas, das notas, eu tento conversar. Tento avaliar tanto prova escrita, como seminário. Outros mecanismos que possam dar chance ao aluno expressar um conhecimento. Às vezes o aluno é mais tímido, tem mais dificuldade no seminário, mas ele escreve bem. Então eu acho que a parte mais difícil do trabalho do professor é avaliar, porque a gente está avaliando também a nossa capacidade, das nossas aulas, ser claro [...] Eu não saberia dizer o que é avaliar. Então, como eu poderia dizer, é pensar mecanismos no sentido de melhorar. Pensando como eu posso melhorar a transmissão desse meu conhecimento, para que os alunos possam ter um bom rendimento. Então avaliar teria esse sentido, de procurar refletir um pouco isso [...] (CURSO DE HISTÓRIA).

Mediante os conceitos formulados, percebemos a dificuldade dos coordenadores em organizar a conceituação do objeto avaliação, pois o primeiro entrevistado se referiu à aferição mínima de conhecimentos. O outro coordenador, inicialmente, expressou os instrumentos avaliativos utilizados nas disciplinas que ministra e depois vinculou avaliação com o ensino-aprendizagem.

Os coordenadores foram indagados a respeito dos documentos que norteavam o processo avaliativo realizado pelos professores do curso, em particular, os docentes responsáveis pelas disciplinas de ensino, como, por exemplo, as DCNs, o projeto pedagógico. Os entrevistados citaram que as DCNs e os PPPs dos referidos cursos serviram como documentos norteadores para que os docentes avaliassem os discentes. O primeiro comentário referiu-se ao emprego das DCNs, como documentou que norteou a constituição do projeto político-pedagógico do curso. O coordenador comentou acerca da falta de uma autoavaliação dos professores, ressaltando o aspecto da autonomia docente:

São as Diretrizes Curriculares Nacionais que nortearam inclusive o projeto político pedagógico, agora uma auto avaliação, uma autocrítica nós ainda estamos longe de

alcançar, assim esse acompanhamento. É mais assim, o professor fica muito livre para fazer de cada avaliação, de cada disciplina algo do seu próprio critério, não há um acompanhamento. Até porque assim, o curso aqui tem uma particularidade, porque as disciplinas são divididas em Geral, Brasil, Ensino e Teóricas [...] (COORDENADOR 01 – CURSO DE HISTÓRIA).

O outro coordenador disse:

É da um norte sim (*referindo-se as DCNs e ao PPP*). [...] Sempre a gente tem no semestre uma reunião de área, a ideia é não só de apresentar o programa, como de discutir essas questões de avaliação no nosso projeto. Então a gente tenta ai, debater um pouco entre os colegas, o que estão dentro das experiências, o que dá mais certo com um do que com outro. Também, tem a própria dinâmica de cada disciplina. (COORDENADOR 02 – CURSO DE HISTÓRIA).

O entrevistado demonstrou que, além da utilização dos documentos mencionados, as reuniões por áreas semestrais são estratégias para discutir os aspectos de avaliação contidos no PPP do curso, assim como oportunidade de exposição de experiências avaliativas por parte dos docentes.

Questionamos aos coordenadores a existência de especificidade para avaliar os estudantes do curso de História, principalmente nas disciplinas do ensino de História. Para um dos entrevistados, este questionamento foi realizado por duas vezes e mesmo assim, o coordenador deixou de responder à indagação. O coordenador 02 comentou:

Tem uma preocupação, por exemplo, com o trabalho com as fontes, então como os nossos alunos, que vão ser professores, pode trabalhar com as fontes em sala de aula, como que pode ensinar a construção do conhecimento histórico. Então isso é um elemento importante na nossa avaliação, saber trabalhar tanto com o conteúdo, que eles (*os estudantes*) saibam dizer o que é Renascimento, o que foi a Escravidão, isso é importante, mas como é que é construída a História sobre arquivo de fontes. Então, essa é uma especificidade da nossa preocupação, da formação desses alunos que vão ser professores, deles também, saberem transmitir, saber levar para a sala de aula essa construção do conhecimento histórico. Então, na avaliação isso é uma questão importante, além da questão do conteúdo. (CURSO DE HISTÓRIA).

Pela opinião expressa, percebemos que o coordenador mostrou que a especificidade de avaliação dos estudantes do curso deve pautar-se no trabalho com fontes diversas, no ensino dos conteúdos e na constituição do conhecimento histórico, que deverá ser utilizado pelos licenciandos em suas atividades profissionais.

Também procuramos sondar a respeito do conhecimento dos coordenadores referentes à seleção dos critérios que nortearam a escolha e organização dos instrumentos de avaliação usados pelos professores.

O entrevistado disse, “autônoma, sem dá nenhuma satisfação para a coordenação” (COORDENADOR 01 – CURSO DE HISTÓRIA). Conforme as palavras mencionadas, compreendemos que cada professor seleciona as práticas de avaliação utilizadas nas disciplinas. Assim como este entrevistado, o outro coordenador também respondeu que os docentes não comentaram como foram feitas a seleção dos critérios de avaliação e a organização dos instrumentos avaliativos.

Buscamos informações dos coordenadores a respeito dos instrumentos utilizados para avaliar os estudantes nas disciplinas de ensino. O coordenador 01 respondeu: “trabalha-se muito com seminário. O mínimo com provas, é mais com seminários, com relatórios de pesquisa e provas também, também temos provas, mas em menor proporção”. (CURSO DE HISTÓRIA).

O outro entrevistado informou os instrumentos de avaliação utilizados por docentes na área de Brasil e comentou acerca das dificuldades na área de Geral, mas demonstrou falta de conhecimento a respeito dos instrumentos usados pelos professores de ensino, conforme poderemos conferir:

Utilizam (*os professores*) a resenha, levantamento de fontes. Algumas disciplinas na área de Brasil os alunos podem ir ao arquivo, trabalhar um pouco mais com fontes. Na área do Brasil tem dado mais frutos, o trabalho com fontes, para levar isso para uma discussão maior. Na área de Geral é mais difícil, porque não tem acesso a fontes. (COORDENADOR 02 – CURSO DE HISTÓRIA).

Questionamos se, após a coleta dos dados obtida dos instrumentos de avaliação a Coordenação do curso era informada acerca do resultado atingido pelos estudantes e que estratégias a Coordenação, juntamente com os professores, utilizavam para diminuir ou sanar os problemas de aprendizagem, principalmente nas disciplinas de ensino. O primeiro entrevistado explanou que não possui conhecimento sobre esta indagação, dizendo a seguinte frase: “Isso não chega para nós não, essas informações”. (COORDENADOR 01 – CURSO DE HISTÓRIA).

O coordenador 02 informou que os professores comentavam a respeito dos resultados, assim como dos instrumentos que se adequavam ou não à proposta formativa da disciplina:

Eles comentam sobre os resultados, se esses instrumentos foram bons, se adequaram bem. É nesse sentido que age mais ou menos o planejamento e muitas vezes vai se modificando. Semestre passado eu fiz isso, mas eu acho que não ficou bem. Alguns instrumentos podem gerar mais tensão, como no caso da prova. Eu acho que ainda poucos professores têm essa visão. Então a gente tenta discutir um pouco, não reuniões formais. Eu acho que isso é bastante comum, mas pegam uma turma que tem alguma dificuldade, que não dá resultado,

outros acrescentam mais uma questão, um elemento aí, para avaliar. Acho que isso conta certa liberdade, porque isso vai depender da dinâmica da turma, tem turma que é bem uniforme, os alunos são mais ou menos no mesmo nível, mas tem turmas que não, que existe uma diferença muito grande, você percebe diferença na própria argumentação, na escrita deles. Têm grupos as vezes que tem muita dificuldade. Acho que de um modo geral, os professores tem que ser bem abertos.

O entrevistado ressaltou a necessidade de os professores socializarem suas experiências e dificuldades, de modo que seus pares pudessem ajudar a encontrar estratégias para auxiliar no desenvolvimento de suas atividades profissionais. A situação exposta pelo coordenador nos remeteu aos escritos de Tardif (2008) e à sua descrição referente a constituição dos saberes experienciais, na qual escreveu:

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...]. São saberes práticos (e não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação. (P. 48 – 49).

Os saberes experienciais são aqueles que se interligam à prática docente e formam um conjunto de representações para que os docentes possam interpretar, compreender e orientar suas ações de ensino mediante o auxílio de seus pares, na perspectiva de que estes adquiram conhecimento no decorrer da profissão.

5.6.2 Formação docente para avaliar os estudantes das licenciaturas na concepção dos gestores dos cursos de História

Aos coordenadores foi perguntando de que modo os professores do curso de História aprenderam a avaliar os estudantes. Os entrevistados demonstraram falta de conhecimento acerca do questionamento. Ambos se remeteram às reuniões promovidas pelo Colegiado, deixando de expressar informações referentes à constituição da aprendizagem avaliativa dos docentes. O coordenador 01 comentou que, “para a discussão das dificuldades nós temos encontros mensais do colegiado tanto na minha gestão, como na gestão anterior, pelo que eu lembro que nós não temos discutido este assunto (*referindo-se a avaliação*), fica realmente livre”. (CURSO DE HISTÓRIA). As palavras do entrevistado pautam-se na autonomia dos docentes para avaliar os estudantes, na perspectiva de que o assunto avaliação não foi discutido com o grupo de professores da Instituição. O outro entrevistado abordou a utilização e as dificuldades encontradas pelos docentes no uso dos instrumentos avaliativos com os

estudantes, principalmente ao final dos semestres, deixando de explicar a constituição do conhecimento avaliativo docente.

Também procuramos saber dos coordenadores as informações referentes à constituição das práticas avaliativas dos professores no curso de História. De um dos entrevistados, obtivemos a seguinte resposta:

Bem eu não participei da elaboração da discussão do projeto político pedagógico do curso de História, eu já cheguei depois e quando cheguei também passei muito tempo dando aula em outro curso [...], eu tinha uma redução de carga horária e fiquei muito afastado. Eu assumi agora a coordenação do curso de História, não assim por ter conhecimento da prática, do projeto político pedagógico, mas foi assim por uma circunstância, me coloquei e não teve ninguém que se colocasse para digamos até para concorrer e eu gostaria de ter essa experiência no meu currículo aqui na Universidade. [...] Estamos discutindo agora a implantação do novo currículo e rediscutindo a prática pedagógica e modificações no projeto político pedagógico e dentro dele também a questão da avaliação aqui no curso de História como eu disse, mas mesmo esse curso sendo de licenciatura que tem também uma forte característica da pesquisa. Tem aluno que não sabia nem que era um curso de licenciatura, se surpreendeu de ser também um curso de formação de professores e tem alunos que dizem que não vão ser professor (CURSO DE HISTÓRIA).

Consoante o questionamento anterior o entrevistado também deixou de responder a esta indagação, na perspectiva de que comentou acerca do projeto político-pedagógico, na implantação de um novo currículo, mencionando que avaliação será um dos aspectos a serem descritos no PPP. Podemos ressaltar a fala do gestor a menção ao curso de bacharelado e na falta de interesse dos estudantes na licenciatura, no momento em que disse, que “esse curso sendo de licenciatura que tem também uma forte característica da pesquisa. Tem aluno que não sabia nem que era um curso de licenciatura, se surpreendeu de ser também um curso de formação de professores e tem alunos que dizem que não vão ser professor”. (COORDENADOR 01 – CURSO DE HISTÓRIA). A fala do entrevistado nos remeteu aos escritos de Guimarães (2003), descrevendo o resultado da ideia de formação docente, que conforme a autora, predominou nos cursos superiores de História nas últimas décadas do século XX com a valorização das disciplinas que proporcionavam o conhecimento histórico e a desvalorização das disciplinas pedagógicas:

[...] consagrada na literatura da área como modelo da racionalidade técnica e científica ou aplicacionista. Esse modelo, traduzido e generalizado entre nós pela fórmula “três + um”, marcou profundamente a organização dos programas de formação de professores de História. Durante três anos os alunos cursam as disciplinas encarregadas de transmitir os conhecimentos de História, em seguida cursam as disciplinas obrigatórias da área pedagógica e aplicam os conhecimentos na prática de ensino, também obrigatória. Enfatizo a palavra obrigatória para expressar uma ideia comum entre os graduandos de História e bastante conhecida dos professores na área pedagógica. Podemos afirmar que houve uma generalização entre os estudantes de História, da ideia preconcebida de que para ser professor de História basta dominar os conteúdos de História. Logo, as disciplinas da área pedagógica eram consideradas desnecessárias, acessórios, meras formalidades para obtenção dos créditos. (p. 62).

Mediante o questionamento, o entrevistado 02 comentou:

Eu acho que está dividido entre uma formação, da própria licenciatura, [...], mas eu acho que sobre tudo vem da experiência. Onde a gente vai sendo testado, repensando cada semestre a bibliografia, a maneira como a metodologia do trabalho, funciona nas turmas e as formas de avaliação. Também, tem a própria dinâmica de cada curso, sempre tem um programa, um projeto da disciplina, qual vai ser o tipo de avaliação, sempre pensando nessa ideia de ter uma prova escrita, um seminário, para a gente ser mais completo, mas mesmo assim, no decorrer do curso, dependendo da dinâmica, a gente vai fazendo modificações. Eu acho que a maior parte que eu converso com os colegas que vão no mesmo caminho, apresento, mas também, vamos modificando, se a gente começa de um jeito depois de 30 anos termina de outro um jeito. (COORDENADOR 02 – CURSO DE HISTÓRIA).

Na resposta ofertada, constatamos o coordenador haver enfatizado a ideia de que os saberes curriculares e os experienciais descritos por Tardif (2008) na constituição das práticas avaliativas dos docentes.

Realizamos uma sondagem para sabermos se a Coordenação do curso promoveu alguma pesquisa com os estudantes para verificar como estão sendo avaliados. Os coordenadores dos dois cursos disseram que em suas gestões não foi realizada nenhuma pesquisa com os discentes a respeito da avaliação realizada no decorrer da formação.

Nas entrevistas com os gestores dos cursos de História, constatamos que ambos tiveram dificuldades em conceituar avaliação. Comentaram que as DCNs e os PPPs são documentos norteadores das práticas avaliativas, e que não tinham informações a respeito da seleção dos critérios que norteavam a escolha e organização dos instrumentos de avaliação usados pelos professores, assim como desconheciam a aprendizagem dos docentes para avaliar os estudantes. Nos depoimentos concedidos pelos coordenadores, obtivemos as seguintes informações:

O coordenador 01 comentou acerca da autonomia dos docentes na realização do processo avaliativo. A utilização dos instrumentos de avaliação foi respondida de modo generalizado. Desconhece a especificidade avaliativa na História, e do mesmo modo, as dificuldades na área de avaliação por parte dos professores e estudantes. Enfatizou o fato de que, sendo um curso de licenciatura, tem “forte” característica de pesquisa.

O coordenador 02 descreveu a especificidade da avaliação em História como sendo aplicação de instrumentos e a utilização de metodologias de ensino. Mencionou os instrumentos utilizados em outras áreas do curso, mas não conseguiu indicar os empregados nas disciplinas de ensino. As dificuldades de aprendizagem constatadas nos instrumentos avaliativos foram socializadas nas reuniões do Colegiado pelos docentes. Na constituição das

práticas avaliativas, enfatizou a heterogeneidade dos saberes docentes que se organizam no decorrer do percurso formação e de aplicabilidade de seus conhecimentos, que, na prática, necessitaram ser remodelados de acordo com as lacunas registradas, principalmente, pela observação e interação do docente com os estudantes; conseqüentemente, demonstraram aspectos compreendidos e os que necessitam de melhorias a serem sistematizadas pelo professor.

Para finalização do capítulo, organizamos a análise das informações dos professores e estudantes, na perspectiva de ressaltar as convergências e divergências nas categorias selecionadas para a pesquisa.

5.7. Analisando as convergências e divergências nas informações mencionadas pelos professores e estudantes.

Os docentes entrevistados do curso de História da UECE conceituaram as práticas avaliativas mediante a constituição dos saberes experienciais. Outro achado foi a falta de utilização das DCNs e do projeto político-pedagógico na determinação do perfil profissional discente nas disciplinas de ensino. Nas entrevistas, é notável a falta de planejamento avaliativo dos professores, bem como o é a ausência de incentivo da Coordenação em promover reuniões para planejar e discutir o processo avaliativo realizado nas disciplinas de ensino. Foi comentado pelos cinco entrevistados que as práticas avaliativas de seus professores influenciaram suas práticas de avaliação.

O grupo de estudantes de História da UECE, que participou da pesquisa, demonstrou conhecimento em relação ao perfil profissional dos docentes que ministraram as disciplinas de ensino, assim como reconheceu a falta de exigência dos docentes, ressaltando o desinteresse de aprendizagem dos conteúdos das disciplinas pedagógicas ofertadas no curso de licenciatura. O grupo enfatizou, ainda a noção de que desconhecem os conhecimentos avaliativos dos docentes, assim como os critérios de escolha de determinados instrumentos.

Nas informações proferidas pelos professores e estudantes do curso de História da UECE, encontramos convergência na utilização dos instrumentos avaliativos, na falta de conhecimento dos critérios de correção dos instrumentos e no comentário dos resultados das avaliações. Nas circunstâncias descritas, a avaliação tinha por objetivo aferir os resultados, deixando de primar pela melhoria da aprendizagem, e, conseqüentemente, de formação dos estudantes.

Na explanação, os docentes da UECE informaram a especificidade da avaliação dos estudantes do curso de História, sendo aspecto desconhecido pelos discentes. Outra divergência foi na utilização de estratégias para diminuir ou sanar os problemas de aprendizagem. Os docentes comentaram que desenvolvem estratégias, enquanto os discentes não se referiram a este procedimento.

No curso de História da UFC, dos oito professores entrevistados, que ministraram as disciplinas de ensino, seis demonstraram a especificidade para avaliar os licenciados em História. Os docentes informaram a utilização das especificações contidas nas DCNs e no PPP como fatores determinantes para a constituição do perfil de aprendizagem que os estudantes devem alcançar nas disciplinas. Os entrevistados informaram a utilização dos instrumentos avaliativos, dos critérios de correção e do planejamento das avaliações nas reuniões promovidas pela Coordenação no início de cada semestre. Disseram que o conhecimento para avaliar se constituiu em dois momentos: o primeiro nos cursos de graduação, e o segundo, no decorrer de suas atividades profissionais. Relataram que as práticas avaliativas dos seus professores influenciaram em seu modo de avaliar os discentes. Nas entrevistas, foi percebida a dificuldade docente em organizar o conceito de prática avaliativa.

No desenvolvimento do grupo de discussão com os licenciados em História da UFC, encontramos as seguintes informações: conhecimento do perfil profissional dos professores responsáveis pelas disciplinas de ensino; mencionaram a falta de experiência dos professores na educação básica como fator prejudicial na aprendizagem e no entendimento das dificuldades encontradas em sala de aula; a utilização dos instrumentos avaliativos; e as práticas avaliativas de seus professores podem influenciar em suas práticas de avaliar os estudantes, assim como aprender avaliar no decorrer do curso de graduação é importante, pois será prática utilizada em sua profissão, mas este aprendizado deixou de ocorrer em sua formação. Os estudantes tiveram dificuldade de informar a constituição do conhecimento dos professores para avaliar, assim como informaram que são utilizados pelos docentes instrumentos avaliativos repetidos por vários semestres.

Nas informações proferidas por professores e estudantes do curso de História da UFC, achamos convergências, porquanto os entrevistados demonstraram ter conhecimento dos instrumentos de avaliação utilizados nas disciplinas pedagógicas.

Nos depoimentos dos docentes e discentes do curso de História da UFC, constatamos divergências na perspectiva informada pelos docentes, de que existe

especificidade para avaliar os estudantes em História, informação que os estudantes disseram desconhecer. Outro aspecto divergente aportou-se na afirmação dos professores na realização dos comentários acerca do resultado atingido pelos estudantes e utilização de estratégias para reduzir ou sanar os problemas de aprendizagem, afirmação negada pelos estudantes, que informaram não ter realizados comentários e estratégias para diminuir ou sanar problema de aprendizagem.

Mediante os relatos dos professores, discentes e coordenadores dos cursos de História da UECE e UFC, constatamos que as práticas avaliativas utilizadas pelos docentes na universidade podem influenciar nas avaliações utilizadas na educação básica, pois compreendemos que as práticas avaliativas são constituídas, tanto no decorrer da formação, como no desenvolvimento das atividades profissionais. Portanto, faz-se necessário que os professores do ensino superior tenham conhecimento técnico acerca da avaliação na perspectiva teórica e prática objetivando perceber a especificidade avaliativa em cada área de formação.

As práticas avaliativas na docência universitária necessitam perpassar a aplicação dos instrumentos, pois cabe aos docentes organizarem o planejamento avaliativo, selecionarem os instrumentos e definirem os critérios de correção para que, com a coleta dos resultados, a avaliação produza subsídios aos docentes, objetivando a tomada de decisão para melhoria da aprendizagem dos estudantes. A perspectiva da avaliação é a ação de incentivo ao conhecimento.

6. Considerações Finais

Informação é poder, mas só quando compreendida e aceita.

Johnson

Acreditamos que as práticas avaliativas no ensino superior constituem o conjunto de princípios, objetivos, procedimentos e instrumentos que o docente utiliza para coletar e sistematizar informações referentes à aprendizagem dos discentes, na perspectiva de obter subsídios para melhoria dos processos formativos. Avaliar a aprendizagem dos estudantes é tão importante como planejar e ensinar, pois, sem avaliação é difícil compreender o processo de aprendizagem e os efeitos da prática docente. Portanto, o objetivo geral desta pesquisa foi compreender a constituição das práticas avaliativas dos professores dos cursos de História da UECE e UFC. Os objetivos específicos escolhidos foram: Analisar a proposta de avaliação presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no projeto político-pedagógico dos cursos de História; Caracterizar as práticas avaliativas dos professores nas instituições de ensino superior pesquisadas; Identificar a fundamentação teórica do processo avaliativo com as práticas avaliativas dos professores dos cursos de História nas instituições pesquisadas; e Caracterizar a formação dos professores de História das instituições de ensino superior UECE e UFC, na área de avaliação.

Na organização do primeiro capítulo do trabalho dissertativo, escolhermos a revisão de literatura acerca do objeto de estudo, pois pretendíamos adquirir as informações referentes ao conceito de avaliação, ou melhor, na especificidade da pesquisa, o conceito de avaliação do ensino-aprendizagem, assim como de práticas avaliativas, com suporte na metodologia utilizada para lograr as informações que constam no capítulo quarto. Notamos que os docentes desconhecem o conceito de avaliação do ensino-aprendizagem, como também não utilizavam avaliação com o objetivo de proporcionar melhorias no ensino e na aprendizagem. Vimos, ainda, que os professores organizam suas práticas avaliativas mediante a aplicação de instrumentos, sem fornecer *feedback* de desempenho aos estudantes. Os instrumentos avaliativos eram utilizados apenas para constituir notas ao final das disciplinas.

A atitude dos professores entrevistados diferencia-se do conceito de avaliação do ensino-aprendizagem constituído por Luckesi (1998, p. 93), ao nos informar de que, “o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de decisão favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação”. Na acepção defendida pelo autor entendemos que avaliação

deve ir além da aplicação de instrumentos, pois com as informações coletadas o docente pode analisar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos pelos estudantes na perspectiva de desenvolver estratégias a fim de sanar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos representadas nos instrumentais aplicados no decorrer das disciplinas.

Conforme demonstramos no primeiro capítulo, o docente que prima pela eficácia de suas práticas avaliativas planeja a avaliação, institui os objetivos, seleciona os critérios de correção dos instrumentos e elabora os instrumentais para que, após a correção, possam oferecer informações ao professor, objetivando a melhoria do ensino, procurando desenvolver estratégias para remover ou minimizar as dificuldades de aprendizagem retratadas pelos estudantes nos instrumentos avaliativos.

Mediante a revisão de literatura e a pesquisa de campo realizada com os docentes responsáveis pelas disciplinas de ensino, coordenadores dos cursos de História da UECE e UFC, bem assim com a participação dos estudantes nos grupos focais, compreendemos que as práticas avaliativas nos cursos de licenciatura nas duas instituições de ensino superior foram constituídas com suporte na *communis opinio* da avaliação, na perspectiva de que os docentes entrevistados deixaram de revelar o conhecimento teórico/prático referente ao processo avaliativo.

Ao analisarmos a proposta avaliativa descrita nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em História, não encontramos especificações referentes à avaliação do ensino-aprendizagem, assim como nos projetos políticos-pedagógicos dos cursos de História da UECE e UFC, aspectos descritos no terceiro capítulo. Constatamos que, no projeto pedagógico do curso de História da UECE, não consta direcionamento aos docentes na perspectiva de organização das avaliações. O direcionamento avaliativo descrito no PPP do curso de História da UFC remeteu-se à verificação da aprendizagem dos conteúdos ministrados nas disciplinas, desvinculando-se do processo de avaliação.

Com referência às práticas avaliativas descritas pelos professores que ministraram as disciplinas de ensino dos cursos de História da UECE e UFC, comprovamos a existência aplicação dos instrumentos de avaliação. Alguns entrevistados informaram que realizavam o planejamento avaliativo, mas deixaram de especificar como este era organizado. Divisamos fato de que também falta conhecimento no que se referiu à seleção dos instrumentos avaliativos, pois nos relatos docentes não encontramos informações acerca dos objetivos de utilização dos instrumentos e como estes foram elaborados, aspecto que pode ser comprovado

com a participação dos estudantes na pesquisa, informando que desconhecem os critérios e o objetivo de utilização do instrumento, pois, ao final do semestre, recebem as notas e desconhecem como estas lhes foram atribuídas. Constatamos ainda que, os professores responsáveis pelas disciplinas de ensino iniciavam o semestre com a proposta de avaliação pronta, não solicitando a opinião dos discentes, de forma que eles não participam da escolha do instrumento que os avaliava. Portanto, podemos asseverar que existe aplicação de instrumentos, pois não percebemos que decisões são tomadas pelos professores mediante as informações coletadas pelos instrumentais de avaliação. muito menos que estratégias são desenvolvidas para sanar os problemas de aprendizagem dos discentes. O que ocorreu nas disciplinas de ensino nas licenciaturas em História da UECE e UFC, com efeito, foi verificação de aprendizagem, pois, consoante às palavras de Luckesi (1998, p. 92), “o processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando”. A verificação objetiva encontrar os resultados, as notas. A avaliação perpassa os resultados, incentivando os docentes à tomada de decisão para melhoria da aprendizagem dos estudantes. A perspectiva da avaliação é a ação de incentivo ao conhecimento.

Nas entrevistas realizadas com os docentes do curso de História da UFC, recolhemos o fato de haver atenção por parte dos professores em ressaltar a formação docente que deve ser ofertada no curso de licenciatura, procurando superar a dicotomia teoria e prática, aspecto divergente nas informações fornecidas pelos estudantes, as informarem que estão se formando, e que até o momento da realização do grupo de discussão, não haviam estudado conteúdos referentes à avaliação. Ressaltaram também, que esta temática era importante, pois deveria ser utilizada em suas atividades profissionais. Os entrevistados comentaram que avaliação utilizada nas disciplinas de ensino externaram um caráter tradicional com a utilização de instrumentos como, por exemplo as provas e seminário, aspecto mencionado no segundo capítulo deste trabalho, no qual descrevemos as tendências historiográficas e suas abordagens de ensino, sendo este o processo de avaliação utilizado na tendência historiográfica positivista. Do mesmo modo, ocorreu nas entrevistas coletadas na UECE, em que os professores, em seus discursos, enfatizam o curso de licenciatura em História, ou seja, a formação de professores na referida área de ensino, aspecto contraditório no discurso proferido pelos estudantes, ao comentarem que era um curso de licenciatura, mas que tinha características de bacharelado, pois não haviam estudado nas disciplinas de ensino conteúdos

importantes e que são essenciais para o trabalho docente, e a temática da avaliação foi um dos citados.

No que se referiu à formação docente para avaliar os discentes, dos professores do curso de História da UECE e UFC, percebemos que foi constituída no decorrer da experiência profissional, caracterizando os saberes experienciais. Apesar de alguns entrevistados terem comentado que estudaram o conteúdo referente à temática da avaliação no decorrer de sua graduação conforme conferimos no quarto capítulo do trabalho. Além disso, informaram que seus professores influenciaram em seu modo de avaliar, seja no aspecto de utilizarem as práticas avaliativas empregadas no decorrer de sua formação, ou na aceção de não repetirem os aspectos avaliativos desenvolvidos por seus professores.

As práticas avaliativas utilizadas nas disciplinas de ensino propiciam aos futuros professores a utilização dos modelos que correspondem à verificação da aprendizagem, pois, no decorrer da formação, os conteúdos que se referiram ao objeto, deixaram de ser ensinados, constituindo a reprodução da verificação da aprendizagem.

Por intermédio dos nossos estudos, consideramos que avaliação tem papel-chave durante o desenvolvimento do processo formativo, no momento em que os docentes valorizam os resultados encontrados pelos instrumentos avaliativos e tomam decisões para melhoria das aprendizagens. Vale ressaltar que é importante, no contexto do trabalho pedagógico, o fato de que os professores busquem conhecimento técnico a respeito da avaliação, objetivando a tomada de decisões, conforme nos descreveu Vianna (2005, p. 16).

[...] A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

Pela descrição oferecida pelo autor, defendemos que as práticas avaliativas desenvolvidas nos cursos de licenciatura em História da UECE e UFC se restringem aos rituais burocráticos das instituições de ensino superior, sem vínculo com a importância avaliativa que está em subsidiar as práticas de ensino e aprendizagem, devendo deixar de lado a mera formalidade, fazendo-se necessário que as práticas avaliativas emulem os docentes à necessidade de utilizá-la como processo de tomada de decisão, com arrimo nos resultados encontrados, percebendo os avanços e os desafios que constituem a prática pedagógica.

Avaliar torna-se importante na interpretação dos dados quantitativos e qualitativos para obter um julgamento de valor, tendo por base o planejamento avaliativo, os objetivos,

critérios de correção das avaliações, assim como a seleção e aplicação dos instrumentais avaliativos, auxiliando o docente na tomada de decisão e objetivando a aprendizagem dos estudantes. A temática investigada neste estudo é importante e fundamental, principalmente porque na formação de professores não tem sido estudada adequadamente. As práticas avaliativas apreende a qualidade da formação. A desvalorização da avaliação é inaceitável nas licenciaturas, acreditamos ser necessário chamar atenção para o processo avaliativo nas reflexões dos professores universitários valorizando a formação do futuro professor e a formação pedagógica continuada dos docentes. Devemos utilizar a avaliação qualitativa, deixando de ser efetiva apenas com a aplicação dos instrumentos, tendo uma base fenomenológica e por isso pouco entendida pela maioria dos docentes. Avaliação é um fenômeno que se desvela ao longo do processo ensino-aprendizagem, exigindo a emissão de juízo de valor no que se refere aprendizagem discente e a retroalimentação das ações docentes.

Examinamos a realidade específica de duas universidades e de dois cursos de licenciatura, mas compreendemos que as práticas avaliativas dos professores estão presentes em todas as instituições de ensino superior e nas diversas áreas de formação docente, assim como na educação básica, mediante os processos formativos. Nisto consiste a importância desta investigação, possibilitando uma interpretação diferenciada das práticas avaliativas desenvolvidas nos cursos de História da UECE e UFC, na perspectiva de demonstrar uma especificidade avaliativa nesta área. O sentido da escolha da epígrafe, situada na introdução do trabalho, visa a demonstrar que as “palavras que ferem” são os instrumentos avaliativos utilizados meramente para obtenção de notas, sem fornecer subsídios para a melhoria de ensino e, conseqüentemente da aprendizagem discente. Com a pesquisa realizada nas duas instituições, defendemos a ideia de que as práticas avaliativas docentes se resumem à aplicação de instrumentos, sem fornecer *feedback* de aprendizagem aos estudantes. Pode ser que estas práticas avaliativas encontradas no curso de História da UECE e UFC sejam realizadas em outros cursos de formação de professores em História ou em outras áreas. Certamente, novas pesquisas podem ser empreendidas, tendo por base o conceito de avaliação do ensino-aprendizagem e de práticas avaliativas no ensino superior, procurando a especificidade avaliativa em outros cursos de formação de professores como, também em outras áreas.

REFERÊNCIAS

ARREDONDO, Santiago Castilho (Coord). **Compromisos de la evaluación educativa**. Madri: Prentice Hall, 2002.

ARREDONDO, Santiago Castilho; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção escolar**. Trad. Sandra Martha Dolinsky. Curitiba: Ibpex; São Paulo: Unesp, 2009.

Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas de formadores de professores. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO e ENCONTRO NACIONAL DE ATENDIMENTO AO ESCOLAR HOSPITALAR, 7 e 5, Edição Internacional, 2007.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas [et al.]. **Avaliação do Ensino Superior**. Londrina : Ed UEL, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc L. B. **Apologia da história**, ou O ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BONNIOL, Jean-Jacques; VIAL, Michel. **Modelos de Avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL – 1988**.

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – Nº 492 – 2001**.

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – Nº 492 – 2001**.

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS – Nº 492 – 2001**.

BRASIL, CONGRESSO NACIONAL. **LEI DE DIRETRIZES DE BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL- Nº 9394 – 1996**.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de fev. 2012.

BUENO, Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. FTD. São Paulo: 2001.

BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992, p. 07-38.

CAINELLI, Marlene Rosa. Os saberes docentes de futuros professores de História: a especificidade do conceito de tempo. **Currículo Sem Fronteiras**, v.8, n. 2, p.134-147, jul/Dez. 2008. Disponível em: < <http://curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/cainelli.pdf> > Acesso em: 22 abril 2012.

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e educação. **Educação & Sociedade**, n. 5. São Paulo; Campinas: Cortez/Autores Associados/Cedes, p. 24-40, jan. 1980.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CIANFLONE, Ana Raquel Lucato; ANDRADE, Érika Natacha Fernandes de. **Práticas Avaliativas no ensino fundamental e cultura escolar**. **Revista Paidéia**, São Paulo, v. 38, p.389-402, 2001.

COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida M. D. O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. *Saeculum* - **Revista de História**, João Pessoa, n.16, p.147-160, jan./jun., 2007.

COSTA, Waldecíria Souza da. Dimensão Emocional. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas [et al.]. **Avaliação do Ensino Superior**. Londrina : Ed UEL, 2001.

CRONBACH, Lee. Joseph. **Fundamentos de la exploración psicológica**. Madri, Biblioteca Nueva, 1985.

CUNHA, Maria Isabel da. (org). **Formatos avaliativos e concepções de docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: PUC, 2007.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas: Papirus, 1997.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.

DEY, Eric L.; FENTY, Joseph M.; VIANNA, Heraldo Marelin; organizado por Eda C. B. Machado de Souza. **Técnicas e Instrumentos de Avaliação**. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

FERREIRA, Marieta. M. Notas sobre a Institucionalização dos Cursos Universitários de História no Rio de Janeiro. In GUIMARÃES, M. L. S. (Org). **Estudos sobre a escrita da História**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

FLORESCANO, Enrique. **A função social do historiador**. Tempo, Rio de Janeiro, v.4, 1997, p.65-79.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História & ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREITAS, Luis Carlos; SORDI, Mara Regina Lemos de; MALAVARIS, Maria Márcia Sigristi; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. São Paulo: Vozes. 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, Arilda Schimidt. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estado da arte. **Didática**. São Paulo, v.30, p. 9-25, 1995.

GRILLO, Marlene. Projeto político-pedagógico e prática avaliativa. Uma relação necessária. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Org.). **Avaliação**. Uma discussão em aberto. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

HADJI, Charles; trad. Júlia Lopes Ferreira e José Manuel Cláudio. **A avaliação, regras do jogo**. Das intenções aos instrumentos. Portugal: Porto, 1993.

_____. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HAGEN, Elizabeth; Thorndike, Robert. **Tests y técnicas de medición en psicología**. México: Trilhas, 1975.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mitos & desafios: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação e realidade 1994. Mediação, 1998/2000/2002.

_____. O cenário da avaliação no ensino de Ciências, História e Geografia. In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (Org). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 5 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. A Pedagogia Critico- Social dos Conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem, componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 60, p.23-37, abr.1/jul. 1986.

LUIS, Suzana Maria Barrios. De que avaliação precisamos em Arte e Educação Física? In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza. (Org). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MARTINS FILHO, Antonio; **Três Anos de FUNEDUCE**. Composto e impresso na Universidade Federal do Ceará; Fortaleza; 1979.

MASETTO, Marcos T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MOREIRA, Maria Alfredo; VIEIRA, Flávia. **Para além dos testes**. Braga: Universidade do Minho, 1993.

NEVES, Isabel Cristina; VALENTINI, Maria Terezinha Pacco; LAROCCA, Priscila. OLIVEIRA, Cláudia Chueire. A Dimensão Instrumental. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al. **Avaliação do Ensino Superior**. Londrina: Ed UEL, 2001.

PARLETT, M.; HAMILTON, D. Evaluation as Illumination: a new approach to the study of innovatory programs. In: Glass, G. V. **Evaluation studies review annual**. Vol.1. Beverly Hills, California: Sage, 1976.

PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2ª Ed. Newbury Park, CA: Sage Publicacions, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. 296 p. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos). Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

REIS, José Carlos. **A História, entre a Filosofia e a Ciência**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J. L. **Planes de estudio y métodos de enseñanza**: diagnóstico general del Sistema educativo. Madri: MEC, 1998.

ROIZ, Diogo da Silva. **A Institucionalização do ensino universitário de História na faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956**. 2004. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Franca, 2004.

_____. **A Institucionalização do ensino universitário de História na faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 E 1956**. Agora, Santa Cruz do Sul-RS, v. 13, n. 1, jan./jun., p. 65-104, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004 (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

SCHÖN, Donald. Formar professores como professores reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Do Quixote, 1995, p. 77-92.

SCRIVEN, Michael. **The Methodology of Evaluation**. Perspective of Curriculum Evaluation. Chicago: AERA, 1967.

SILVA, Norma Lucia; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de História. **História & Ensino**, Londrina-PR, v.2, n.17, jul./dez., p.283-306, 2011.

SIMÕES, Rodrigo Lemos. **Formação de professores na área de História: entre práticas e discursos**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Sandra Zakia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

STAKE, Robert E. Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Educação e Seleção**. jan/jun., nº 7, 1983b. Trad. de Heraldo M. Vianna. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

STEFANELLO, Ana Clarissa. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia**. Curitiba, IbpeX, 2008. 159 p. (Metodologia do Ensino de História e Geografia: v. 2).

STREHL, Afonso. Sistema de avaliação: um convite à mudança. **Revista do professor**, Porto Alegre, p. 44, jan. /mar.1989.

STUFFLEBEAM, Daniel. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistémica: guía teórica y práctica**. Barcelona: Editorial Paidós, 1987.

STUFFLEBEAM, Daniel. The CIPP Model for Program Evaluation: a Selfstudy Guide for Educators. Em MADAUS, F. G. et al. (org). **Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Humam Services Evaluation**. Boston: Kluwer – Nijhoff Publishing, 1993.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

THORNDIKE, Robert L.; HAGEN, Elizabeth. **Tests y técnicas de medición em Psicologia**. México: Trilhas, 1973.

TURRA, Clodia Maria et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: PUC EMMA, 1975.

TYLER, Ralph W. **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1950.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico**: Curso de História. Fortaleza, 2006. 30 p.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ – Pró Reitoria de Planejamento – PROPLAN – **UECE em Números**; 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Disponível em: <<http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Disponível em: <http://www.uece.br/uece/index.php/conheca-a-uece/historico>. Acesso em: 15 de dez. 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. Disponível em: <<http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Disponível em <<http://www.historia.ufc.br/pag.php?ed=3>>. Acesso em: 21 de out. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3866-25-janeiro-1961-353635-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 21 de out. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Disponível em: <<http://www.historia.ufc.br/pag.php?id=3>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico**: Curso de Licenciatura: Modalidade Licenciatura, 2010. 45 p.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Superação da lógica classificatória e excludente**. Vol. 05. Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELOS. Raimundo Elmo de Paula. **Memória do curso de História da Universidade Estadual do Ceará: no seu cinquentenário, 1947 – 1997**. Fortaleza: Gráfica Lux, 1997. 60 p.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação Educacional**. Teoria-Planejamento-Modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

_____. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. São Paulo: Líber Livro, 2005.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS James R.; FITZPATRICK. **Avaliação de programas: Concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente. 2004.

APÊNDICES

Apêndice A - ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR(A)

GUIA DE ENTREVISTA – PROFESSOR(A)

Professor Entrevistado:

Formação inicial de nível superior:

Área de Pós- Graduação:

Instituição que trabalha:

Disciplina:

Tempo que leciona a disciplina:

1. Avaliação

1.1. No primeiro dia de aula você entrega e discute o programa da disciplina, para informar aos estudantes a ementa, os objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, avaliação e a bibliografia a ser trabalhada na disciplina?

1.2. Para você o que é avaliação?

1.3. Qual a importância da avaliação na formação dos licenciandos em História?

1.4. Quais os modelos que fundamentam a proposta avaliativa na disciplina na qual ministra?

2. Constituição das Práticas Avaliativas

2.1. O que são práticas avaliativas?

2.2. Como aprendeu avaliar?

2.3. Durante sua formação (graduação, pós-graduação) houve formação específica para avaliar os estudantes?

2.4. As práticas avaliativas de nossos professores podem influenciar em nossa prática de avaliação?

2.5. Alguns de seus professores influenciaram em sua forma de avaliar?

3. Planejamento avaliativo

3.1. Como organiza o planejamento das avaliações que serão realizadas na disciplina que ministra?

3.2. A coordenação do curso promove reuniões para planejar e discutir o processo avaliativo das disciplinas do curso?

4. Proposta avaliativa nas disciplinas de ensino de História

4.1. Existe especificidade para avaliar os estudantes do curso de História?

4.2. O que é necessário que o estudante do curso de História aprenda na disciplina ministrada por você e demonstre na avaliação para se tornar professor?

4.3. Você informa quais os objetivos, competências ou habilidades que os estudantes precisam alcançar na avaliação da disciplina que ministra?

5. Critérios de escolha dos instrumentos de avaliação

5.2. Que instrumentos são utilizados para avaliar os estudantes na disciplina que ministra?

5.1. Como são selecionados os critérios que norteiam a correção dos instrumentos de avaliação?

5.3. Você utiliza as especificações descritas nas DCNs e no projeto pedagógico do curso para determinar o perfil de aprendizagem que o estudante deve alcançar na disciplina do ensino de História?

5.4. Para ser professor é necessário aprender a avaliar os estudantes?

5.5. Após a coleta dos dados obtida através dos instrumentos de avaliação são realizados comentários acerca do resultado atingidos pelos estudantes e que estratégias são utilizadas para diminuir ou sanar este problema?

Apêndice B - ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR(A)

ROTEIRO DE ENTREVISTA – COORDENADOR(A)

Coordenador Entrevistado:

Formação inicial de nível superior:

Área de Pós- Graduação:

Instituição que trabalha:

Tempo que está na coordenação do curso:

1. Avaliação

1.1. Para você o que é avaliação?

1.2. Qual a importância da avaliação na formação do professor de História?

1.3. Que documento (DCNs, projeto pedagógico) que norteia o processo avaliativo realizado pelos professores do curso?

2. Práticas avaliativas

2.1. Como são constituídas as práticas avaliativas dos professores no curso de História?

2.2. A coordenação do curso promove encontros reuniões para discutir como os estudantes das disciplinas de ensino podem ser avaliados?

2.3. Como os professores do curso aprenderam a avaliar seus estudantes?

3. Planejamento avaliativo

3.1. Como os professores do curso planejam as avaliações das disciplinas?

3.2. De que maneira a coordenação do curso ajuda aos docentes na organização e no planejamento das avaliações?

3.3. No projeto pedagógico do curso constam especificações de como deve ser realizada a avaliação pelos docentes?

4. Proposta avaliativa nas disciplinas de ensino de História

4.1. Existe especificidade para avaliar os estudantes do curso de História, principalmente nas disciplinas do ensino de História?

4.2. A coordenação do curso promoveu alguma pesquisa com os estudantes para verificar como estão sendo avaliados?

4.3. Os professores comentam a respeito da dificuldade de avaliar os estudantes do curso?

4.4. O que a coordenação do curso realiza para que esta dificuldade seja minimizada?

5. Critérios de escolha dos instrumentos de avaliação

5.1. Como são selecionados os critérios que vão nortear a escolha e organização dos instrumentos de avaliação pelos professores?

5.2. Tem conhecimento de quais são os instrumentos utilizados para avaliar os estudantes na disciplina de ensino de História?

5.3. Para ser professor é necessário aprender a avaliar os estudantes?

5.5. Após a coleta dos dados obtida através dos instrumentos de avaliação a coordenação do curso é informada acerca dos resultados atingidos pelos estudantes e que estratégias a coordenação juntamente com os professores utilizam para diminuir ou sanar este problema?

Apêndice C - ROTEIRO DE MEDIAÇÃO DO GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES

ROTEIRO GRUPO FOCAL COM OS ESTUDANTES

Contextualização da pesquisa – tempo: 5 minutos

Olá pessoal! Meu nome é Lourdes Neta, estudante do mestrado em educação da UECE. Gostaria de agradecer pela presença de todos(as). Estamos aqui para conversar sobre o processo avaliativo realizado pelos professores das disciplinas de ensino do curso de História desta universidade. Esta pesquisa que realizo corresponde ao meu trabalho de dissertação do curso de mestrado em educação da UECE.

Nosso objetivo é proceder uma conversa dirigida sobre como vocês são avaliados pelos professores das disciplinas de ensino do curso de História, que será gravada em áudio (por isso temos aqui esses gravadores).

Como informei é uma conversa. Vou apresentando questionamentos sobre determinados aspectos da avaliação realizada pelos professores do curso, e, a partir disso, todos podem intervir livremente, quando quiserem, completando, confirmando ou discordando das informações apresentadas por um colega. Exceto no momento de caracterização do grupo, ao se posicionarem sobre as questões apresentadas não é necessário se identificar. ok? Alguma dúvida?

Gostaria de princípio, de me certificar da anuência de vocês quanto a participação nessa conversa. Há alguém que não queira participar? Bom, se todos(as) os presentes concordam, podemos iniciar as perguntas.

1. Dinâmica:

1.1. Apresentação do termo de consentimento – tempo: 5 minutos

1.2. Em um slide os cartaz mostrar aos participantes o objetivo geral da pesquisa – tempo: 5 minutos

2. Conhecendo o grupo de licenciandos – tempo: 10 minutos

Gostaria de conhecer o grupo. Assim, quero que cada um se apresente, para isso destacando: nome completo, idade, instituição, semestre e turno que estuda.

3. Perfil profissional

3.1. O que vocês sabem acerca da formação inicial dos professores das disciplinas de ensino de História?

3.2. Os professores comentavam com vocês a respeito da sua formação na pós-graduação (o aprendizado, a formação docente e as experiências)?

4. Avaliação

4.1. Quando falo em avaliação o que vem na mente de vocês?

4.2. Como vocês tomam conhecimento das avaliações que são realizadas nas disciplinas de ensino?

4.3. Vocês tem conhecimento se no projeto pedagógico do curso constam sugestões do processo avaliativo dos estudantes do curso?

4.4. Para vocês os professores tem conhecimento para avaliar, ou melhor sabem avaliar?

4.5. Das disciplinas de ensino de História cursadas alguma abordou o tema avaliação?

4.6. Na opinião de vocês qual a sua importância da avaliação na formação do professor de História?

4.7. Os docentes informaram se existe especificidade para avaliar os estudantes do curso de História?

5. Práticas avaliativas

5.1. Vocês recordam se os professores das disciplinas de ensino comentaram como aprenderam a avaliar?

5.2. As práticas de avaliação dos docentes que ministram as disciplinas de ensino são diferentes dos professores das disciplinas teóricas?

5.3. Vocês acreditam que as práticas avaliativas utilizadas pelos professores pode influenciar nas prática avaliativas de vocês como professores?

6. Formação docente

6.1. Os professores informam o que é necessário para que o estudante do curso de História aprenda na disciplina ministrada e demonstre na avaliação para se tornar professor?

6.2. Para ser professor é necessário aprender a avaliar os estudantes?

6.3. Com a participação nas disciplinas de ensino vocês tem adquirido conhecimento para avaliar os estudantes após sua formação?

7. Critérios de escolha dos instrumentos de avaliação

7.1. Vocês recordam se os professores informam as técnicas, os critérios e os instrumentos de avaliação que serão utilizados na disciplina?

7.2. Nas disciplinas de ensino que instrumentos de avaliação foram utilizados?

7.3. Após a coleta dos dados obtida através dos instrumentos de avaliação são realizados comentários pelos docentes acerca do resultado atingidos por vocês?

7.4. Se for detectado uma deficiência de aprendizagem acerca do conteúdo ensinado que estratégias são utilizadas pelos professores para diminuir ou sanar este problema?

Apêndice D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PESQUISA: PRÁTICAS AVALIATIVAS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO COMPARATIVO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada *Práticas Avaliativas na Docência Universitária: Um Estudo Comparativo*. Compreender a constituição das práticas avaliativas dos professores nos cursos de História da UECE e UFC. O conteúdo será gravado em áudio, as gravações serão usadas exclusivamente para análise dos dados. O foco serão os professores dos cursos de História da UECE e UFC. Informamos que a pesquisa não lhe trará nenhum ônus e que você tem a liberdade para participar ou não da pesquisa, sendo-lhe reservado o direito de desistir da mesma no momento em que desejar, sem que isto lhe acarrete qualquer prejuízo. Informamos também que não haverá divulgação personalizada das informações, que você não receberá qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação neste estudo e que terá o direito a uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se necessário, pode entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Maria de Lourdes da Silva Neta, pelos telefones (85) 96091493 ou e-mail: lourdesneta11@yahoo.com.br; ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, no qual a pesquisa foi aprovada, pelo telefone (85) 31019890 ou e-mail: cep@uece.br.

Assinatura do Responsável pela Pesquisa

 (destacar)

Tendo sido informado (a) sobre a pesquisa **Práticas Avaliativas na Docência Universitária: Um Estudo Comparativo** concordo em participar da mesma de forma livre e esclarecida.

Nome: _____

Assinatura: _____

Fortaleza/Ce, _____ de _____ de _____.

ANEXOS

ANEXO A – PESQUISA ESTADO DA QUESTÃO

Estado da Arte – Realizado no banco de teses e dissertações da CAPES com trabalhos defendidos em âmbito nacional.

TEMÁTICA	OBJETIVO	INSTITUIÇÃO
NAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO AS MARCAS DA MEMÓRIA: UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.	Investigar as experiências de avaliação vividas por eles em suas trajetórias escolares.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
A PRÁTICA AVALIATIVA DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR	Avaliar as competências dos alunos ao final da escolaridade básica.	UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
AVALIAÇÃO - UMA FACA DE DOIS GUMES: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA AVALIATIVA NAS ESCOLAS.	Interpretar o alcance dessas iniciativas oficiais, dirigimos nosso trabalho para a sala de aula e focalizamos os atores do processo - professores e alunos que agem e interagem no cotidiano da escola, espelhando seus valores, crenças e mitos.	UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
O PROCESSO AVALIATIVO NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO	Analisar o processo de avaliação dos professores/as de História do Ensino Médio de uma Escola Estadual do Mato Grosso do Sul.	UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NO MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA	Compreender como era concebida e praticada a avaliação da aprendizagem da Matemática, durante as décadas de 1960 e 1970 do século XX	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
MODELOS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.	Analisar os modelos avaliativos e descobrir se de fato eles provocam alguma melhoria no ensino superior,	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE AS PRÁTICAS AVALIATIVAS AO TEMPO DO MOVIMENTO DA MATEMÁTICA MODERNA	Investigar como foi proposta e praticada a avaliação da aprendizagem da Matemática Moderna no Estado do Paraná no período de 1960 a 1980 do século passado	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
A AVALIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA PRÁTICA DOCENTE DE	Analisar as concepções de avaliação das aprendizagens e a prática avaliativa de	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

PROFESSORES DE HISTÓRIA DE 5ª À 8ª SÉRIES DO SISTEMA ESTADUAL DE ENSINO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.	professores de História de 5ª à 8ª séries do Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco.	
A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE HISTÓRIA	Situar a temática em questão no bojo das transformações ocorridas a partir dos anos 80, as quais levaram a ampliação do debate acerca do redimensionamento da ação pedagógica do professor de história.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
AVALIAÇÃO NO 3º GRAU: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO A PARTIR DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA	Analisar as concepções de avaliação no processo ensino-aprendizagem de professores e alunos de cursos de licenciatura.	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
AVALIAÇÃO: UMA INVESTIGAÇÃO COM OS PROFESSORES DE HISTÓRIA DE 1º E 2º GRAUS DO COLÉGIO PEDRO II.	Analisar o processo de avaliação em relação à disciplina.	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES DAS CONCEPÇÕES QUE A ENVOLVEM NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE.	Analisar as concepções de avaliação dos professores que envolvem o processo de avaliação da aprendizagem.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
TEMPOS DE AVALIAÇÃO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO - CPA	Refletir sobre os mecanismos e procedimentos de autoavaliação através da Comissão Própria de Avaliação.	UNIVERSIDADE SÃO MARCOS
PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: ENTRE A LÓGICA DA NORMATIZAÇÃO JURÍDICA E A LÓGICA PEDAGÓGICA - O CASO DA UFPR.	investigar aspectos relativos à avaliação, a partir de um estudo da Resolução 37/97 - CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), tendo como campo de pesquisa a UFPR.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO NA UNIVERSIDADE: DA HISTÓRICA TRADIÇÃO CONSERVADORA À NEGOCIAÇÃO DE UM NOVO PROJETO..	Fundamentar a complexa compreensão que a histórica tradição autoritária e conservadora da avaliação educacional se associa à Universidade Brasileira.	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

SABERES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA: O IMPACTO DOS PROCESSOS SELETIVOS (PAIES E VESTIBULAR/UFU) E DO ENEM NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO MÉDIO.	Compreender e analisar saberes e práticas de avaliação da aprendizagem de professores de História, atuantes no Ensino Médio, na cidade de Uberlândia, MG, BR.	UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA: O CASO DA UFRN (2004 – 2008).	Contribuir para a discussão da formação de profissionais de História, tomando como base o curso de História da UFRN, campus Natal.	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AVALIANDO A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA AVALIAR	Apreender como tem ocorrido a formação de professores que cursam o Normal Superior do Instituto Superior de Educação de Indaiatuba da UNIOPEC.	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O ENSINO DE HISTÓRIA. ESPAÇOS E DIMENSÕES DE PRÁTICAS EDUCATIVAS	Acompanhar a trajetória formativa do profissional do ensino de História.	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ANEXO B – PESQUISA ESTADO DA QUESTÃO

Estado da Arte – Realizado no banco de teses e dissertações da CAPES com os trabalhos defendidos em âmbito local

TEMÁTICA	OBJETIVO	INSTITUIÇÕES
PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE FORTALEZA-CE: FATOR DE INCLUSÃO SOCIAL?	fornecer subsídios teóricos para reflexão no campo da avaliação educacional frente às práticas adotadas na educação de jovens e adultos das séries iniciais do ensino fundamental	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
ENSINO, APRENDIZAGEM E PRÁTICA AVALIATIVA DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA, DO ENSINO MÉDIO, EM ESCOLAS DE FORTALEZA.	Avaliar a concepção de ensino, aprendizagem e prática avaliativa, de professores de matemática, do ensino médio, de escolas da cidade de fortaleza.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA AÇÃO DOCENTE - UM ESTUDO DE CASO	Analisar o desenvolvimento e/ou criação de modelos em avaliação e instrumentos de medidas para uso em sala de aula, em projetos e em sistemas educacionais.	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.