

A arte de avaliar novo possíveis e os desafios da formação docente: as dinâmicas do processo avaliativo nas aulas de História

The art of evaluating new possible and the challenges of teacher training: the dynamics of the evaluation process in history classes

Prof^ª. Dra. Núbia Soares Novaes^{1*}, Prof^ª. PhD. Dra. Débora Araújo Leal^{2*}

RESUMO

Este artigo busca avaliar novo possíveis os desafios da formação docente e as dinâmicas do processo avaliativo nas aulas de História. Em tempos de crise geral na sociedade e em específico na educação, revisitar a legislação existente e que serve de base para a no Brasil e na Bahia mostrou-se urgente e necessário para repensar o papel social da escola, do professor e das relações que se estabelecem na escola, do processo avaliativo e assim será possível lutar para que ao invés de retrocessos, se promova avanços na educação e, por meio desta, o prazer de aprender para o desenvolvimento do ser humano. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, onde foi considerada viável para uma percepção para o propósito de estudo. Nos resultados foram possíveis identificar no Projeto Político Pedagógico as categorias desse estudo: avaliação e aprendizagem, bem como dos sujeitos envolvidos: o aluno e o professor. Para tanto é imprescindível superar a perspectiva de serem docentes e alunos vistos apenas como objetos de estudo, pois ambos podem ser, simultaneamente, participantes e protagonistas.

Palavras-Chave: Educação; Avaliação da Aprendizagem; Formação Docente

ABSTRACT

This article seeks a new evaluation of possible challenges in teacher education and the dynamics of the evaluation process in history classes. In times of general crisis in society and specifically in education, revisiting the existing legislation that serves as a basis in Brazil and in Bahia proved to be urgent and necessary to rethink the social role of the school, the teacher and the relationships that are established in the school, and the evaluation process. The methodology used was field research, which was considered feasible for the perception of the purpose of the study. In the results it was possible to identify in the Projeto Político Pedagógico the categories of this study: evaluation and learning, as well as the subjects involved: the student and the teacher. To this end, it is essential to overcome the perspective of teachers and students being seen only as objects of study, because both can be, simultaneously, participants and protagonists.

Keywords: Education; Learning Assessment; Teacher Training.

¹ Instituição de afiliação 1. Emil Brunner World University- USA

*E-mail: nubia.novaes@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre aprendizagem formataram um campo de conhecimento muito amplo, apontando muitas variáveis sociais, cognitivas, biológicas. Para a aprendizagem acontecer é preciso uma série de pré-requisitos. Por outro lado, as dificuldades são inúmeras podem se manifestar nos processos implicados na linguagem e nos rendimentos acadêmicos, tendo como causa uma disfunção cerebral ou uma alteração emocional ou de conduta, entre outros.

A dificuldade de aprendizagem é um tema que preocupa os estudantes, as famílias, os professores, as escolas, as instituições de ensino superior e os poderes públicos ao longo da história da educação. A dificuldade é vista como um sintoma cuja origem deve ser buscada na metodologia da escola, na rotina familiar, alteração do sono, etc.

Muitas vezes o que é relatado como dificuldade de aprendizagem está ligado a problemas exclusivamente pedagógicos, cuja resolução se dá no próprio ambiente escolar, onde vão desaguar as decisões que dirigem as políticas de educação, desde a formação dos professores até à organização dos currículos, determinação de quais competências e habilidades serão trabalhados nas escolas, mediante quais métodos e materiais, os livros e recursos que serão selecionados e quais as ações avaliativas que serão utilizadas para acompanhar as aprendizagens dos alunos, entre outros.

Tendo em vista a importância da ressignificação do papel social do educador e os desafios impostos pelos contextos econômico, político e sociocultural atuais, venho percebendo a grande necessidade de discussão sobre a relação entre as TDIC e a formação do professor. Indago, por exemplo quais os fatores que interferiam no uso do computador, por parte dos professores da escola onde trabalho, se a falta de intimidade, a insegurança ou ambos.

As práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na Educação Básica não estão dissociadas das experiências de formação de professores, como evidenciam vários estudos e pesquisas. As instituições de ensino superior no Brasil têm uma história bastante recente, visto que a herança da colonização portuguesa contribuiu para dificultar o acesso à educação como um todo, incluindo o acesso ao ensino superior.

Ao longo do século XX, a principal característica do atendimento educacional no Brasil era uma pequena população, próprio de um país predominantemente rural, mas mudou para serviços educacionais em grande escala, o que se deveu, entre outras coisas,

ao incremento populacional e ao crescimento econômico com consequente elevação da urbanização e industrialização. (SAVIANI, 2009)

O referido autor, analisando a organização e implementação dos cursos de Licenciatura no Brasil, na década de 30, afirma que eram estruturados tendo como base um modelo conhecido como “esquema 3+1”. A formação, neste esquema focava o estudo de disciplinas específicas nos primeiros três anos, tratando dos conteúdos “culturais-cognitivos”, e, ao final, no último ano de formação eram abordados os aspectos pedagógico-didáticos.

Este modelo configurava uma luta entre o curso de Bacharelado e o de Licenciatura, já que a formação efetivada colocava à docência em segundo plano, minimizando a importância da mesma, como afirma Saviani:

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio de conteúdos, do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. [...] A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (2009, p. 149).

A tensão verificada entre estes dois modelos, conduzia, na análise de Saviani a um dilema importante que atravessa a formação docente, qual seja a dissociação entre forma e conteúdo.

Em decorrência, constata-se que as faculdades tendem a reunir os especialistas das formas abstraídas de conteúdos, enquanto os institutos e faculdades correspondentes às disciplinas que compõem os currículos escolares reúnem os especialistas nos conteúdos abstraídos das formas que os vinculam (SAVIANI, 2009, p. 151).

Dilema que remonta ao século XIX, quando a problemática da instrução popular exigiu a instalação dos sistemas nacionais de ensino para resolver a questão da formação docente, pautada na racionalidade técnica que se fundamentava na concepção positivista. (CONTRERAS, 2012)

O que concorreu para uma estrutura formativa fragmentada e desarticulada qual se aprendia o “conteúdo” com aqueles que não dominavam a “forma”, e se aprendia

a “forma” com aqueles que não dominavam o “conteúdo”, como se apresentaram os cursos de Licenciatura durante todo o século XX.

Assim, a formação do professor no Brasil seguiu a tradição instrucionista da repetição, em que o aluno vivencia a prática pedagógica repetitiva e acabará reproduzindo essa mesma característica na sala de aula, ao longo do exercício do magistério, muito distante da pedagogia reflexiva pela qual, como afirmou o educador Paulo Freire, “os homens se educam em comunhão” (1975, p. 9).

Enquanto as políticas para a formação de professores são montadas nos gabinetes alinhadas com interesses econômicos e políticos, nas universidades persiste a ideia e a prática de que uma boa formação está relacionada com a quantidade de conteúdo a ser reproduzido. Isso concorre para a partição dos currículos de formação de professores entre aqueles voltados aos conteúdos típicos das áreas de conhecimento e que são concentrados em disciplinas específicas, de um lado, enquanto de outro o currículo é conduzido pelos professores ligados à Faculdade, aos institutos ou aos departamentos de Educação e trata das disciplinas didáticas, que se responsabilizam pela formação pedagógica dos futuros professores, que irão trabalhar na educação básica.

Para compreender a formação de professores é interessante observar tantoas práticas que acontecem nos cursos de formação de professores nas universidades quanto as políticas educacionais implementadas a partir da LDB, considerando que a formação, os currículos, os métodos, o desenvolvimento de competências e habilidades estão fincados historicamente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil nº 9.394/96 em vigor, tem um Título dedicado aos docentes, que é o Título VI, Dos Profissionais da Educação, formado por sete artigos (do Art. 61 ao Art. 69). No artigo 61 está explicitado o fundamento da formação de “profissionais da Educação”:

Art. 61. A formação de profissionais da Educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento:

- I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996).

Ao invés de o professor formar-se sendo professor, estudando, pesquisando, produzindo e publicando, forma-se passivamente, em longas aulas em que um outro professor, investido de autoridade – para não dizer autoritarismo - fala durante horas, repetindo o que ouviu ou leu, ou simplesmente discorrendo sobre assuntos pessoais. E ao final do período, da unidade ou do ciclo, aplicar uma “avaliação” que irá determinar o futuro do aluno: aprovado ou reprovado. Esta prática contribui para criar um padrão de docência que, salvo raras exceções, acaba se repetindo na educação básica.

Nota-se que a ideia instrucionista teima em persistir, passar para o estudante o que não irá servir para sua vida de modo prático, como verdade absoluta, porque está no currículo. Ora, os currículos são feitos para serem debatidos, desfeitos, reconstruídos, não para serem venerados, reproduzidos. Porque toda teoria é importante e incompleta, toda concepção de educação, de avaliação, de aprendizagem é importante, mas incompleta.

Posto que o professor como sujeito crítico-reflexivo - que aparece em muitos discursos não nasce pronto, precisa ser formado é forçoso concordar que para formá-lo é necessária a reflexão constante durante a ação (FREIRE, 1975). Dito isso, conclui-se esse capítulo constatando, com referencial bibliográfico pesquisado, que muitos avanços podem ser verificados no campo das concepções de avaliação, entretanto, para que a avaliação cumpra o seu papel de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens ou para identificar os problemas de aprendizagens na prática, ainda há muito que avançar seja na formação de professores, seja no que diz respeito ao estudo e à experimentação da avaliação.

DESAFIOS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Em geral os critérios avaliativos são privativos da competência do professor, incluídos no rol de sua autonomia. E para conhecê-los é preciso ter acesso, por meio de quem os elabora e aplica, ou seja, o professor. Este, em seu percurso formativo, nem sempre teve as condições necessárias para estudar avaliação a fundo de modo a respaldar sua prática de modo adequado. E muitas vezes a sua rotina de trabalho impossibilita a busca de formação pessoal em serviço.

Em consequência não é raro guiar-se pelas representações sociais da avaliação utilizando critérios definidos de modo aleatório, quase sempre critérios quantitativos de mensuração. E mesmo quando utiliza critérios qualitativos acaba por transformá-los em nota, praticando o somatório para fazer uma média que irá fixar o aluno, e definir o seu destino: aprovado ou reprovado. Após a correção da prova esta é apenas entregue pelo

professor ao aluno. A prova é portadora do comunicado, por escrito, das questões em que o aluno logrou acertos ou erros, antecipando o que será comunicado aos pais através do boletim denotas do período, da unidade, do ciclo ou do semestre.

Apenas em raras ocasiões o aluno contesta os resultados da avaliação. Uma delas, nas situações em que o professor abre uma exceção e solicita aos alunos que confirmam a soma dos pontos, estes atentam para a correspondência entre o número de acertos e a nota, quando verificam erros na soma, requerem recontagem dos pontos ao professor.

Outra é quando não há correspondência entre o somatório das atividades avaliativas que o professor utilizou e a nota da média comunicada pelo professor ao aluno. Uma terceira situação é quando o aluno compara a sua nota com a do colega, constata que está em desvantagem.

Em todas as situações citadas o aluno contesta os resultados obtidos na avaliação aplicada pelo professor. Entretanto, caso este não se mostre disposto a rever os resultados, fica por isso mesmo. É interessante frisar que se trata de contestar os resultados, ou seja, a nota. E não os critérios avaliativos. O aluno precisaria de informações e amadurecimento maiores para esse nível de atuação.

Quanto ao inciso IV que assegura ao aluno o “direito de organização e participação em entidades estudantis”, merece atenção como esse direito tem se efetivado na rotina escolar. De antemão se constata que, atualmente, as iniciativas de organização e participação dos estudantes são a representação de classe, os conselhos e o grêmio estudantil.

Ainda assim, muitas vezes o professor, que só percebe o resultado insuficiente nos testes e provas, precisa administrar, também salas cheias de alunos que, além de dificuldades de aprendizagem são provenientes de ambientes sociais nos quais são usuais certos comportamentos corriqueiros que, se manifestam na escola e acabam interferindo numa determinada ordem e gerando inúmeros problemas que passam a ser classificados como dificuldades de aprendizagem, as quais vêm ocupando cada vez mais a atenção dos estudiosos em diversas áreas do conhecimento, visto que as dificuldades interferem em áreas específicas que são imprescindíveis para o desempenho e o sucesso dos indivíduos no percurso de formação escolar desde o início até à academia.

Embora ocupando as atenções e tornando-se foco de pesquisas, as dificuldades de aprendizagem ainda não são entendidas pelo público em geral. É interessante observar que esta é a situação da maioria dos pais e professores. No âmbito escolar a fala mais

recorrente é a de que não se tem capacitação para trabalhar com alunos que apresentam necessidades especiais. (MARTINS, 2012)

Dentre as principais dificuldades de aprendizagem relatadas em História, destacam-se a tríade leitura-escrita-interpretação, que contribui para que os alunos concluam o ensino fundamental I sem as habilidades necessárias para acompanhar adequadamente as aulas de história. Os professores quase sempre relacionam essa situação ao fracasso dos períodos de alfabetização, verificado nos anos iniciais e acumulado ao longo do percurso do fundamental I, contribuindo para que os alunos sejam promovidos numa atitude de “passar adiante” o problema, que persiste no Ensino Fundamental II e muitas vezes até a conclusão do Ensino Médio. (SILVA; FONSECA, 2010)

O uso das tecnologias na educação em geral e, especificamente no ensino de história propõe desafios importantes, que, se vencidos, possibilitará a democratização do acesso a espaços, ambientes e conteúdos, a exemplo de museus, exposições, aos quais dificilmente os alunos teriam acesso, seja por dificuldades relacionadas à localização geográfica ou às condições econômicas.

MÉTODO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de campo, numa abordagem qualitativa. A opção pela pesquisa qualitativa deve-se ao fato de que a mesma tem como seu principal objetivo interpretar o fenômeno observado, o que é possível por meio da observação, da descrição e da interpretação do mesmo, visando à sua compreensão.

Sendo assim, a abordagem qualitativa foi utilizada, considerando-a um conjunto de métodos materiais e interpretativos que podem permitir ao pesquisador acessar o objeto estudado.

Nesse momento inicial da pesquisa, em que se fez a observação no ambiente escolar, buscava identificar, nas falas dos professores de história, as temáticas recorrentes sobre a sala de aula, aprendizagem e avaliação. A observação, segundo Barros & Leffeld (2000, p. 53) é,

[...] uma das técnicas de coleta de dados imprescindível em toda pesquisa científica. Observar significa aplicar atentamente o sentido a um objeto para dele adquirir um conhecimento claro e preciso. Da observação do cotidiano formulam-se problemas que merecem estudo. A observação constitui-se, portanto, a base das investigações científicas.

Assim sendo, no presente trabalho as atenções se voltaram, inicialmente, para os momentos de intervalo entre as aulas, em que os professores se reuniam na sala de professores, nos corredores ou outros locais de convívio e tinham a oportunidade de entabularem conversas livres e descomprometidas, sobre temas irrelevantes do dia a dia. Dentre os temas identificados, registrou-se aqueles que se relacionavam ao universo da sala de aula em geral e os que se referiam à avaliação ou rotulação em geral.

Entre 1990 e 2003 verificou-se a ocorrência de uma aceleração das transformações sociais. Ao mesmo tempo passou a ocorrer a exigência de determinados tipos de conhecimentos. A intervenção do Estado na questão curricular se inseria num contexto em que a avaliação se efetivou como estratégia de gestão para o mercado. (SAVIANI, 2005). Era, ao mesmo tempo, sujeito em ação observando a realidade ao redor, na perspectiva da pesquisa-ação de que trata David Tripp,

É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação. (2005, p. 445)

Originário da França, o conselho de classe chegou ao Brasil na década de 1930 e funcionava como instância informalmente instituída na escola, acontecendo de forma espontânea em escolas que voluntariamente se dispusessem a enxergá-lo como de importância pedagógica (ROCHA, 1982).

RESULTADOS

O artigo abre a possibilidade de aproveitamento de todo tipo de formação e experiência profissional, desconsiderando a importância da formação nos cursos de pedagogia e demais licenciaturas em Universidades com a devida formação em ensino, pesquisa e extensão.

Aliado a isso aproveitar todo o tipo de formação e experiência profissional que o professor pode construir ao longo de sua vida, o que tanto pode ser visto por alguns analistas de modo negativo, já que prescinde da formação em cursos de Pedagogia e demais licenciaturas em universidades – ou pode ser visto de modo positivo, visto que nas universidades, por vezes se aprende pouco.

De um lado destaca-se alguns aspectos abordados numa perspectiva otimista, do que se pretende com avaliação, ou a *destinação* da avaliação, onde aparecem: análise da aprendizagem dos futuros professores, favorecimento do seu percurso e regulação das ações de sua formação, com a finalidade de certificar sua formação profissional, ajudando cada aluno a identificar e empreender. De outrolado observam-se outros aspectos abordados na perspectiva do que não se pretende com avaliação, ou seja, a avaliação não se presta a punir os que não alcançam o que se pretende.

Diante da indagação sobre “o que mudaria se pudesse decidir”, utilizada como guia para o segundo momento da observação, percebeu-se, primeiro a insatisfação de alguns professores diante das situações verificadas, principalmente no que interferia na dinâmica de seu trabalho em sala de aula; e segundo a disposição de alguns professores em compartilharem suas ideias e experiências exitosas que vivenciaram em outras unidades escolares.

Tabela 1 - Categoria e Subcategorias do PPP2: Avaliação

Categoria	Subcategoria	Frequência	%
Avaliação	Processo	7	100
	Avaliar depende do entendimento e da crença dos indivíduos	1	100
	A nossa escola [...] decidiu estabelecer e seguira avaliação formativa	1	100
	a avaliação formativa busca levar o educando a aprender a aprender	1	100
	As avaliações nessa escola no geral são feitas em situações variadas	1	100
	fio condutor da aprendizagem	1	100
	ato de avaliar deve ser processual, dinâmico e contínuo em todo o processo de ensino	1	100

Fonte: Dados da Pesquisa documental PPP/UEP, 2021.

Tabela 2 - Categoria e Subcategorias do PPP1: Professor

Categoria	Subcategoria	Frequência na Seção Avaliação	%
Professor	Ao aplicar um teste a sua finalidade não se resume à sua aplicação, ao seu resultado, mas à utilização como fundamento para a ação educativa do professor.	1	100
	O professor deve assumir a responsabilidade de refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno, promovendo o “movimento”, favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder.	1	100

Porém, faz-se necessário a confiança mútua entre educador educando quanto às possibilidades de reorganização conjunta do saber	1	100
assumimos juntamente com os professores a opção pela avaliação formativa	1	100
Compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização.	1	100

Fonte: Dados da Pesquisa documental PPP/UEP, 2021.

Entendendo que o projeto da escola é uma forma de mudar a realidade tanto da instituição escolar quanto das pessoas que participam dela, procurou-se observar se a comunidade da UEP tinha construído a ideia da importância do Projeto Político Pedagógico na perspectiva explicitada por Gadotti quando afirma:

O projeto político-pedagógico da escola pode ser considerado um momento importante de renovação da escola. Projetar significa "lançar-se para frente", antever um futuro diferente do presente. [...] Todo projeto significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o do presente. (GADOTTI, 1998, p. 18).

Para que o projeto político-pedagógico da escola seja impulso e incentivo para a renovação da escola, faz-se necessário que o mesmo esteja no fluxo da comunicação, acessível a todos, desde o seu projetar quanto o implementar, o que significa que deve integrar os conteúdos que circulam entre as informações que a comunidade escolar recebe, utiliza e transmite.

Nesse sentido é preciso desprender os olhares dos problemas identificados e as ideias de que a solução viria de fora e por passe de mágica, pois as experiências mostram que muitas vezes a resposta pode estar bem evidente, mas a ansiedade é tanta que não consegue vislumbrar. Então é preciso direcionar as atenções para um horizonte de solução sendo necessário ejetar os assentos do estado confortável na busca de soluções a serem pensadas pela própria comunidade.

CONCLUSÃO

O projeto político pedagógico inaugura, portanto, uma oportunidade de se construir um processo participativo que possibilita uma aliança em torno de objetivos pactuados para o bem comum, entendendo-se, então, que a construção, a implementação

e a avaliação do projeto político pedagógico é uma realização da escola e como tal deve envolver todos os segmentos, afim de cumprir seu propósito e atingir seus objetivos.

Sendo assim, o professor tem grandes responsabilidades, estreitamente relacionadas com a aprendizagem do aluno, segundo o PPP da UEP, onde se lê: " O professor deve assumir a responsabilidade de refletir sobre toda a produção de conhecimento do aluno, promovendo o "movimento", favorecendo a iniciativa e a curiosidade no perguntar e no responder" (UEP, 2012).

Na medida em que a escolha avaliativa contribui para o acompanhamento dos objetivos alcançados pelos alunos e fornece dados para o aperfeiçoamento das práticas, amplia-se a visão de avaliação, que deixa de ser pontual e episódica e passa a ser um instrumento de diálogo constante entre os sujeitos do ensino e da aprendizagem.

Mas a avaliação não tem implicações para o aluno apenas; também envolve expectativas relativas ao trabalho do professor, o outro do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, segundo um dos princípios declarados no documento a "avaliação deve ser ampla – a avaliação é um processo e não uma atividade isolada, utilizando uma variedade de técnicas e instrumentos adequados para apreciar o progresso dos alunos com relação aos resultados da instrução".

Sendo assim, a avaliação tanto tem dimensões voltadas à ação individual quanto ao coletivo, como evidenciado nos aspectos pedagógicos da avaliação expressos no documento: "Identificar necessidades e capacidades dos alunos para sua orientação individual; Identificar pontos particulares do programa educacional a que seja necessário dar mais atenção com certos grupos de estudantes [...] (UEP, 2012).

Assim sendo, é o professor que reúne as condições de provocar e despertar nos alunos olhares de estranhamento e inconformidade com situações adversas, multiplicando atitudes que são fruto de experiências de formação com um professor que entusiasmou tanto pela atitude dedicada ao ensino, quanto pela demonstração de responsabilidade pessoal com os alunos e engajamento com as questões sociais e políticas.

Não se pretende com isso dizer que o professor é obrigado a dar conta de toda a diversidade presente na sala de aula, na escola ou na sociedade mas sim que do estabelecimento de vínculos resultará um projeto de ensino que atenderá minimamente às expectativas e necessidades do público alvo do trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

BARROS, A.J.P.; LEHFELD, N.A.S. **Projeto de Pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BAHIA. Secretaria de Educação. **Regimento Escolar 2011**. Disponível em: <http://semanapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2018/01/Regimento-Escolar-SEC-BA-2011.pdf>. Acesso em 30 de Agosto de 2022.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 30 de Agosto de 2022.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: OIT; Fortaleza: UECE, 1996.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Lei n. 10.172/01, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 janeiro de 2001.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, MEC, 2002.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (Org.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papyrus, 1995.

FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papyrus, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar – e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática da educação com participação popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**. Disponível em:

http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf. Acesso em 02 mar. 2019.

GADOTTI, Moacir. **O Projeto Político Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4672890/mod_resource/content/1/PPP%20GADOTTI.pdf. Acesso em 17 de março de 2021.

MARTINS, R. F. R. Os desafios do ensino-aprendizagem de história nos anos finais do ensino fundamental da rede pública: limitações de formação dos professores e deficiências de leitura e escrita dos alunos. Aedos: **Revista do Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online)**, v. 4, p. 766-782, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 3.ed. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Marcos Antônio da, Guimarães Fonseca, Selva. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 31, n.60, p. 13-33, 2010.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set. /Dez. 2005.

Recebido em: 10/11/2022

Aprovado em: 15/12/2022

Publicado em: 23/12/2022