

Ensino de História da Moda: reflexões em torno da Avaliação
Teaching Fashion History: reflections on the Evaluation

Mara Rúbia Sant'Anna-Muller
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, Brasil
sant.anna.udesc@gmail.co

Resumo: Estudo quantitativo e analítico sobre os processos avaliativos previstos nos planos de ensino das disciplinas de História, oferecidas nos cursos superiores de Moda, nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, durante os anos de 2011 e 2012.

Palavras-chave: **processos avaliativos, ensino de moda, história**

Abstract Quantitative study on analytic and evaluative processes provided in the syllabus of the disciplines of history, we offered courses in Fashion, in the states of Santa Catarina and Rio Grande do Sul, during the years 2011 and 2012

Keywords evaluation processes, fashion education, history

A grande parte dos professores que atuam no ensino superior, especialmente, nos cursos distantes das licenciaturas, os ditos “mercado de trabalho”, é avessa à pedagogia, entendendo-a como uma série de chavões que buscam sobrecarregar o trabalho em sala de aula de burocracias e reflexões desnecessárias. A partir de posicionamentos como estes, muitos profissionais atuantes como professores possuem falsos conceitos sobre a avaliação porque, geralmente, partem de suas experiências escolares sobre o que seja avaliar. Mesmo os estudiosos da pedagogia podem, por vezes, reforçar apenas o aspecto técnico e mecânico da avaliação exercida nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Contudo, estudiosos da filosofia educacional indicam com clareza que a avaliação faz parte da permanente reflexão sobre a atividade humana. Moacir Gadotti segue essa diretriz, quando afirma:

Refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos etc. Daí que os critérios de avaliação, que condicionam seus resultados, estejam sempre subordinados às finalidades e objetivos previamente estabelecidos para qualquer prática, seja ela educativa, social, política ou outra. (GADOTTI, 1995, p.1).

Outros autores enfatizam a visão global e indissociável do ensino e da aprendizagem que a avaliação exige. Penna diz: “A avaliação é essencialmente um processo centralizado em valores” (Apud SANT’ANNA, 1995, p. 28).

Juracy C. Marques assim a define: “É um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno” (Apud SANT’ANNA, 1995, p. 29).

Ilza Sant'Anna, discutindo diversos autores, conclui que: "Avaliação é um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático". Completa ela, mais adiante: "Avaliar é conscientizar à ação educativa". (1995, p. 31 e 32). Por isso, considera-se que a avaliação, como conscientização de metas a alcançar, ocorre em todos os níveis relacionados com o processo amplo e contínuo da aprendizagem.

Tendo em vista tais pressupostos foram analisados trinta e cinco planos de ensino coletados juntos aos cursos superiores de Moda, desenvolvidos no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina, para ponderar como os processos avaliativos estavam ali demonstrados e quais suas pertinências com os objetivos gerais apresentados nos mesmos documentos. Dentre os 35 analisados, vinte planos de ensino são provenientes de instituições de Santa Catarina e quinze de instituições do Rio Grande do Sul.

Planos de ensino e avaliação – reflexões em pauta

Sobre os planos de ensino é importante discutir, inicialmente, sua condição de documento e índice da realidade vivida em sala de aula. Como salienta José Cerchi Fusari "na prática docente atual, o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário" e, como ele conclui, "em muitos casos, os professores copiam ou fazem fotocópias do plano do ano anterior e o entregam (...) com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida" (FUSARI, 1988, p. 44). Como documento assim finalizado, o planejamento ou o plano de ensino cumpre seu papel de registro da existência de uma disciplina e os conteúdos por ela desenvolvidos. Todavia, quando nele se observa incompletudes e incoerência, esse mesmo documento, proporciona índices de que a atividade educacional não está planejada de forma eficiente e coletiva, pois suas lacunas descritivas apontam para falhas na comunicação, para as brechas deixadas para a improvisação, para a repetição de práticas já sancionadas a despeito das inovações tecno-científicas que o conhecimento produziu nos últimos tempos ou, que seria mais grave, das

peculiaridades do grupo de alunos que irá se envolver com o processo de ensino e aprendizagem que a disciplina teria a responsabilidade de mediar.

Segundo o próprio Fusari, baseando-se em Saviani (1987), o planejamento “deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão”. Como uma reflexão atenta da prática docente, o planejamento se diferencia do plano de ensino. O primeiro é processo de interação de todos os envolvidos no processo, numa postura de almejar metas viáveis e compatíveis, definindo objetivos gerais condizentes com as necessidades do grupo e, principalmente, eficazes diante das habilidades a serem dominadas. O segundo, plano de ensino, “é um momento de documentação do processo educacional escolar como um todo” (p.46). Por isso, deveria ser, cada plano de ensino observado, um documento fidedigno da proposta educacional adotada, na medida em que é “A ação consciente, competente e crítica do educador [é] que transforma a realidade, a partir das reflexões vivenciadas no planejamento e, conseqüentemente, do que foi proposto no plano de ensino.”, como afirma Fusari (1988).

Na análise dos planos de ensino, especialmente, diante do quesito “avaliação” foi observada se as características da continuidade, temporalidade, totalidade, organicidade e orientação para um fim eram detectadas, já que essas são as fundamentais para um processo avaliativo consistente. Da mesma maneira foi analisado se o processo avaliativo descrito obedecia alguns pressupostos fundamentais, tais como de ser dinâmico; de ter continuidade, pois, não é terminal; de estar integrado, porque não está isolado das demais ações educativas; de ser progressivo; de estar voltado para o aprendiz e não para os conteúdos; de ser abrangente e não restrito a alguns aspectos da personalidade do aprendiz; de ser cooperativo e não realizado somente por professores e de ser versátil, pois, não se efetiva sempre da mesma forma.

Além disso, considera-se, conforme a didática de Maria Celina Melchior (1994), que o processo avaliativo pode contemplar os seguintes aspectos: cognitivo; afetivo e o psicomotor. Sabe-se que não há separação de fato entre esses três aspectos, apenas, pode-se pensá-los separadamente para melhor analisar o processo avaliativo.

Dentre esses aspectos, o cognitivo, em geral, parece ser o único para o qual as disciplinas de história e outras teóricas devem dar atenção. Mesmo que seja de

competência de o ensino formal habilitar o estudante ao domínio de determinados conteúdos, isso não implica que seja necessário restringir a avaliação à área cognitiva, ou seja, se ater exclusivamente ao conteúdo por si mesmo, como se a perfeita reprodução de conceitos, definições, classificações, fórmulas e respostas desejadas tornassem os estudantes sujeitos do conhecimento.

É importante ponderar e valorizar o aspecto afetivo, que contempla a maturidade psicológica, emocional, carga de experiências no campo de conhecimento, sensibilidade entre outros elementos das virtudes e potências emocionais do estudante. Nesse aspecto do processo avaliativo o professor deve estar atento para as situações pedagógicas que proporcionam a interação entre as pessoas, as atitudes demonstradas, as interferências feitas e a satisfação expressada pelo trabalho de estudo realizado. Pois tais atitudes apontam para um futuro profissional maduro, apto a receber grandes doses de responsabilidade e se posicionar habilmente diante de desafios e inovações que ocorram em seu ambiente de trabalho.

Nesse âmbito do afetivo é fundamental estar atento e ponderar, segundo Maria Celina Melchior (1994, p. 54) para as situações de acolhimento e atenção demonstradas; as condições de resposta (não no sentido cognitivo, mas relacionada à espontaneidade, tranqüilidade, vontade de cooperação etc) e reação dos demais colegas de classe; a valorização da participação, do interesse, da busca autônoma de novos conhecimentos e discussões; a organização do conhecimento, o que demonstra a capacidade de combinação de diferentes assuntos e postura produtiva de novas atitudes diante do saber; e a incorporação dos valores, os quais se expressam nas atitudes e opções de ações tomadas.

Por sua vez, o aspecto psicomotor, que diz respeito às habilidades e aos aspectos práticos, específicos de cada domínio, como as condições funcionais do organismo e da relação com o próprio corpo, parece estar totalmente fora do âmbito de uma disciplina teórica, como as de caráter histórico. Porém, partindo do pressuposto que o ser humano é um sujeito integral, cuja sensibilidade, inteligência, habilidades manuais ou intelectivas são inseparáveis, é desnecessário alertar para a importância de uma visão também integral do estudante no processo avaliativo que o envolve.

Tais ponderações ainda se tornam mais pertinentes se se supõem que um profissional de moda atua através de seu corpo e intelecto na produção de suas competências e, portanto, cabe a todas as disciplinas oferecidas visarem o integral desenvolvimento das habilidades desse futuro designer. Por diferentes conteúdos e distintos métodos cada disciplina deverá se justificar num currículo pelas possibilidades que oferece de capacitar o estudante em cada um dos três aspectos que a avaliação permite analisar: cognitivo, afetivo e psicomotor.

Sobretudo, o processo avaliativo permite que o professor constate se as técnicas e recursos de ensino, assim como a abordagem do conteúdo, foram eficientes para aquele grupo de estudantes, ou seja, foram capazes de levá-los ao alcance dos objetivos previstos. Há de se pensar, ainda, que a área cognitiva se relaciona diretamente com as áreas afetivas e psicomotoras, sendo elas indissociáveis.

Todas estas discussões em torno da avaliação exigem, ainda, uma reflexão em torno dos instrumentos de avaliação. São esses elementos o que geralmente se encontram descritos nos planos de ensino, muito mais do que os próprios critérios ou meios de avaliação, que vão além dos instrumentos que lhe servem. Eles têm como função fornecer informações e dados relevantes para o processo avaliativo. Estes instrumentos, porém, não se fecham em si mesmos, apesar dos planos parecerem assim o definirem e os alunos assim o temerem. Provas, seminários, apresentações de temas, dinâmicas de grupo, produção de objetos ou textos, atividades interdisciplinares foram os tipos de instrumentos de avaliação que mais foram encontrados nos planos analisados, sendo parcamente discriminados os critérios que acompanhavam sua avaliação, os objetivos que os articulavam ou mesmo sua integração às metodologias propostas.

Considerando o universo de análise

Dentre os 16 planos analisados para o estado do Rio Grande do Sul, nos nove cursos oferecidos naquela unidade da federação, 04 não apresentam nenhuma avaliação discriminada. Apenas em 73% dos planos são apresentados os instrumentos de avaliação adotados nas respectivas disciplinas de história que são oferecidas.

Para Santa Catarina, todos 21 planos analisados apresentavam avaliações.

Tais documentos são redigidos de maneiras distintas, dificultando a quantificação das variáveis que se apresentam. Por isso, os planos foram submetidos a duas possibilidades de análise, uma primeira, com a discriminação simples dos tipos de instrumentos de avaliação descritos e outra, a segunda, buscando enquadrá-los aos três aspectos avaliativos que Melchior sugere na bibliografia consultada. Essa segunda análise se formulou a partir da suposição das competências e áreas do conhecimento e da sensibilidade que o estudante necessitaria mobilizar para contemplar a avaliação proposta. Tal opção de análise foi considerada viável tendo em vista os dezoito anos de atuação no ensino superior dessa pesquisadora e a análise dos demais itens dos planos, tratados em outra comunicação¹.

Todos os planos analisados que possuem avaliação, apresentam mais de um instrumento de avaliação, sendo que nenhum traz um único item como meio de avaliar os alunos, o que é positivo, pois permite uma avaliação mais abrangente.

A primeira possibilidade de análise, que contempla a diversidade de termos empregados no item avaliação, permite a elaboração do quadro demonstrativo abaixo:

Nome do Instrumento de avaliação	Para SC	Para o RS
Álbum de Família	1	
Análise de Filmes	1	1
Artigo	1	
Atividade Orientada	1	
Atividades em Grupo	1	
Atividades práticas a partir de conceitos discutidos em aula, com elaboração de peças de vestuário a partir de referências históricas		1
Cartazes	1	
Criação	1	
Croquis	4	
Debate sobre filme	1	
Debates	3	
Desenvolvimento de peça	1	1

Dinâmica em Grupo	1	2
Discussões Virtuais	2	
Elaboração de Book de Moda		1
Elaboração de portfólio da disciplina		2
Elaborações de mapas conceituais		2
Ensaio	1	
Estudo de Caso	1	
Estudo Dirigido	1	
Exercício em Sala	1	
Exercício Individual	1	9
Exposição	1	
Fichamentos	1	
Glossário	1	
Leituras	4	
Móbile	1	
Montagem de look, acerca dos conteúdos estudados, para exposição		1
Oficinas		2
Participação	1	1
Pasta com todo o conteúdo estudado	1	1
Pesquisa	3	
Produção de Livro	1	
Produção de textos	4	
Projeto de Adereço	1	
Projeto Interdisciplinar	1	1
Protótipo de Acessório	1	
Prova escrita	12	8
Prova escrita com consulta	3	

Prova escrita sem consulta	1	
Prova Multidisciplinar	2	
Questionário	1	
Reconhecimento de Imagens	1	1
Reconhecimento de Traje	1	
Relatório de Imagem	2	
Releituras da moda atual		1
Resenha	2	
Resoluções de problemas		2
Ressimbolização de imagens		1
Resumos	1	
Roupa Barbie	1	
Roupa de Papel	1	
Seminário	8	8
<i>Sketchbook</i>	2	
Trabalho extra-classe	1	
Trabalho Prático	2	
Trabalho Teórico Prático	3	2
Utilização de softwares		2
Vídeo	2	

Quadro1: Quantidade por estado de distintos tipos de instrumento de avaliação

Fonte: Obtida na base de dados, por análise de Ariella C. Nunes e Gabriela Martini, 2013.

O quadro apresenta 59 opções de termos encontrados nos planos analisados, sendo que muitos instrumentos de avaliação se assemelham em seus fins, apesar de utilizar nomenclatura diversa. Dentro os que têm frequência superior a quatro, destacados no quadro acima com sua linha em cinza, citam-se em ordem decrescente: prova escrita, em diferentes modalidades, com 26 indicações; exercício individual, com 10; seminário,

com 8; trabalho teórico prático com 5 e croquis, leituras e produção de textos, cada um com 4 repetições.

Sintetizando os dados acima por proximidade de significados, considerou a composição de quatro grupos: provas escritas; atividades que aliam teoria e prática; seminários e outras apresentações orais para a classe e atividades interdisciplinares, quando havia mais de uma disciplina envolvida no processo avaliativo. Por esse ponto de partida, que sintetiza a discriminação pormenorizada do quadro acima, pode-se compor o gráfico abaixo. Após as provas escritas que predominam, em ambos estados, seguem-as, aparecem atividades que aliam teoria e prática. Ainda se encontra com elevada quantidade os seminários e outras apresentações de temas para os colegas, em classe, dentre as avaliações propostas. Apesar de muitas instituições adotarem os projetos interdisciplinares em suas propostas curriculares, apenas em quatro planos eles se constituíram em instrumentos de avaliação.

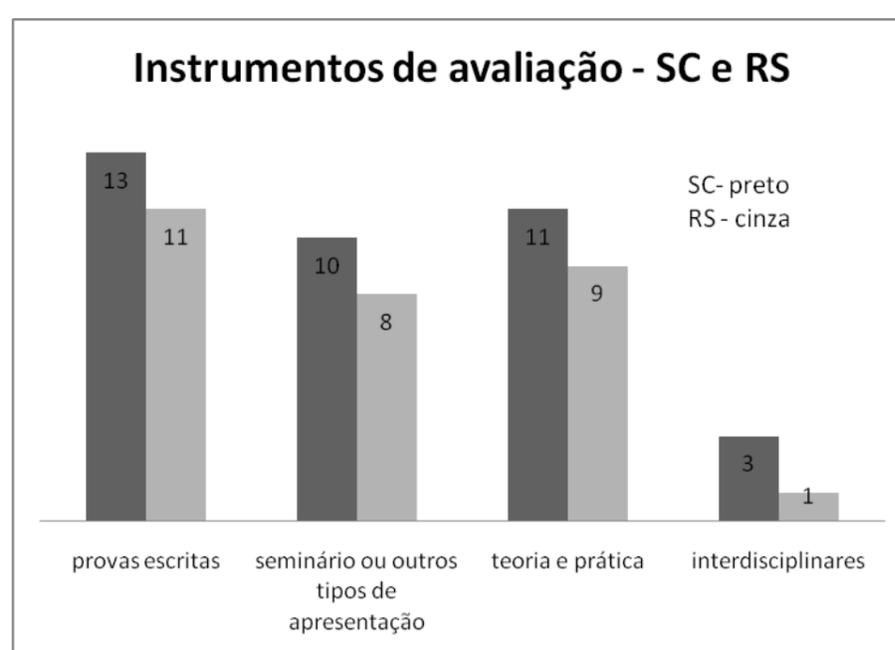


Figura 1: Quantidade de tipos de instrumentos de avaliação para SC e RS
Fonte: Obtida na base de dados, por análise de Gabriela Martini, 2013

Do ponto de vista dos aspectos do processo avaliativo a configuração dos dados toma outro corpo. Porém, antes de abordar por esse aspecto é importante ainda discutir alguns elementos sobre o assunto.

Segundo Turra et alii (2007), é preciso considerar que as funções da educação estão em sintonia com as funções da avaliação. Sintetizando a questão, as autoras comporam o segundo esquema:

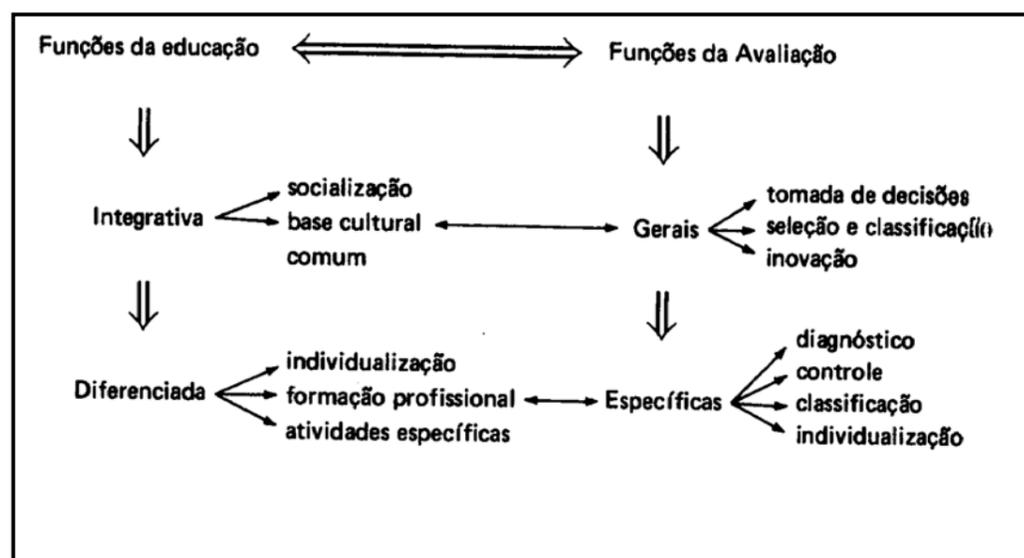


Figura 2: Esquema explicativo das funções da educação e da avaliação.
Fonte: TURRA et alii, 2007, p. 182.

Como se observa as duas funções da educação que contemplam a integração e a diferenciação pela capacitação para determinadas ações correspondem às funções gerais e específicas do processo avaliativo. Ou seja, para que o estudante seja capaz de se socializar, compartilhar da base cultural comum ao seu meio social o processo avaliativo deve estar atento e fomentar sua tomada de decisões, sua capacidade de selecionar e classificar as propostas em torno de si e inovar. De igual forma, para que a educação realize sua função de diferenciar o sujeito social, permitindo-lhe uma adequada individualização, formação profissional e realização com eficiência de atividades específicas de seu *métier*, a avaliação precisa processar o diagnóstico do entorno profissional e social, o realizar controle dos avanços cognitivos, afetivos e psicomotores conquistados, classificar não para discriminar, mas para requalificar conforme as necessidades e, assim, colaborar no processo de individualização, ou seja, das transformações das potencialidades iniciais em forças atuantes para as atividades e atuações sócio-profissionais do presente.

Por isso, saber bem avaliar, colocar essa parte do planejamento do ensino a serviço do aprendizado é fundamental, pois apenas dessa maneira as disciplinas e os cursos que elas compõem realizarão a missão que a sociedade aguarda deles.

Para se manter a coerência interna do texto, ainda podem-se citar, a partir das mesmas autoras, quais são as etapas da avaliação:

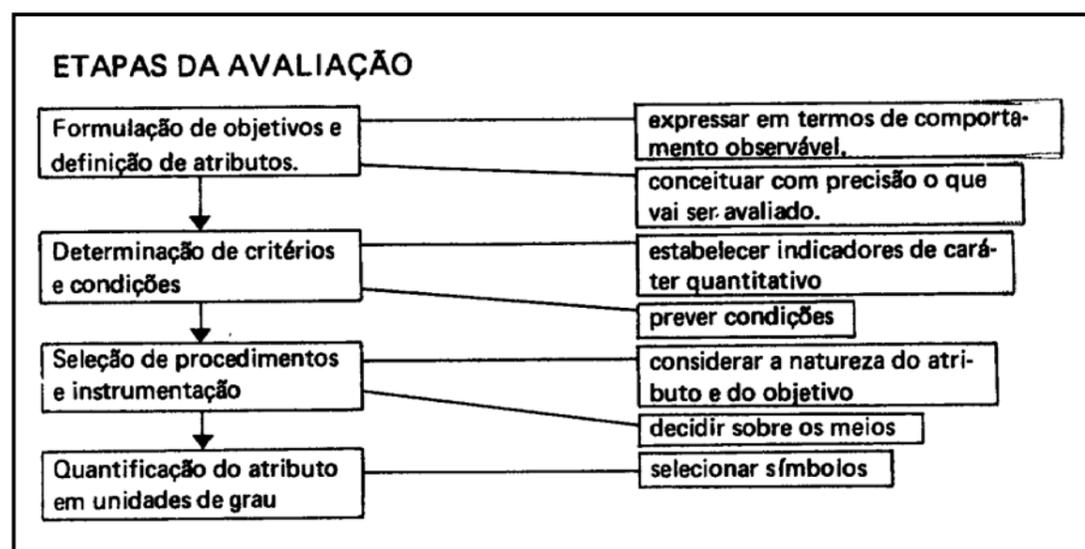


Figura 3: Esquema explicativo das etapas de formulação da avaliação
Fonte: TURRA et alii, 2007, p. 193

Como evidenciado no esquema das autoras, a determinação dos instrumentos de avaliação se dão num terceiro momento do processo de planejamento e cotejamento dos objetivos definidos e as condições de avaliação, onde não se pode perder de vista a necessidade de encontrar meios observáveis e reais dos objetivos geral e específicos, inicialmente determinados, supondo adequadamente as condições de realização, os meios de execução e as formas de representação dos resultados alcançados.

Por isso, considerando os três domínios avaliativos conforme Melchior (1995) e mesmo Turra e demais autoras (2007) apontam, observa-se nas avaliações propostas nas disciplinas de história oferecidas nos cursos superiores de Moda em Santa Catarina e Rio Grande do Sul que o aspecto cognitivo impera, com 48 instrumentos, como poderia se esperar de uma disciplina mais teórica. Todavia, importante destacar que em segundo lugar, encontra-se o aspecto psicomotor, com 39 instrumentos, por haver

muitas propostas de avaliação que exigem a realização de um produto/objeto relacionado ao universo da Moda: croquis; *book*; peça; montagem de *look*; adereço; roupa de Barbie; protótipo de acessório e *sketchbook*. Ainda se poderiam incluir nesse aspecto muitas outras atividades que incluem uma habilidade manual ou de observação e imitação. Por último, com 26 elementos, encontra-se o aspecto afetivo, onde elementos do campo emocional são, predominantemente, acionados. Como se pode deduzir dos valores acima mencionados, muitos instrumentos de avaliação citados no “quadro 1” servem tanto a um domínio como a outro e, inclusive, aos três concomitantemente.

A presença de elevado número de instrumentos de avaliação que se relaciona com o aspecto psicomotor se justifica tendo em vista o fato das disciplinas analisadas serem oferecidas num curso superior voltado para o mercado de trabalho. Porém, se tratando de uma disciplina que possui uma área de conhecimento bastante voltada para a crítica social, como a História, justificando-se num currículo como o de Moda por ser capaz de oferecer um questionamento sobre as próprias condições de produção e difusão do produto de moda, assim como, sobre o papel da aparência e de seu cultivo numa sociedade de moda, como a contemporânea, há de se refletir sobre como o desenvolvimento de um produto ou objeto pode se alimentar das discussões e temas abordados historicamente.

Em outras palavras, há de se refletir se o aspecto psicomotor está intrinsecamente alimentado em seu desenvolvimento pelo domínio cognitivo que a disciplina deve oferecer. Os planos de ensino não permitem que se afirme que o fazer “algo” não subverta ou mesmo diminua a função do conhecimento histórico, permitindo que a feitura desse objeto se realize a despeito do conhecimento que haveria de ser produzido. Se forem analisados os objetivos definidos pelas disciplinas isso não ocorreria, mas tendo em vista a quantidade de assuntos determinados e a carga horária semanal, provavelmente, a produção dos objetos e as apresentações de temas são desenvolvidas pelos alunos sem o necessário tempo de maturação das questões teóricas e metodológicas que os instrumentos avaliativos exigem, fazendo, portanto, que o conhecimento histórico adquirido de forma dispersa, especialmente, por conta

dos meios de comunicação de massa, como filmes, novelas, minisséries e documentários sejam o que norteie a confecção dessas produções².

Considerações finais

Essas são considerações parciais dessa importante e densa discussão sobre a avaliação no ensino superior de moda, especialmente, nas disciplinas de História. Se os dados apontam para a predominância das provas escritas, isso não significa que não haja a presença de outros domínios, como o afetivo e o psicomotor, que estão sendo ponderados nas aprovações aos graduandos em Moda no sul do país.

Caberia, para finalizar lembrar que toda essa análise se firma sobre dados frios, contidos nos planos que nos foram cedidos para fazer parte do corpus documental dessa pesquisa. Para cada professor de uma disciplina de história oferecida para os graduando em Moda, cabe apenas lembrar que é necessário sua própria autoavaliação para que essas conclusões possam ter alguma pertinência.

Pois é fundamental ao profissional correto sempre se incluir no processo avaliativo, aplicando a si mesmo os instrumentos de avaliação que desenvolveu e cultivando a humildade de receber críticas e sugestões. Segundo João Barbosa e Vítor Alaiz, a autoavaliação consiste na “regulação do processo de aprendizagem pelo sujeito dessa aprendizagem: antecipação das operações a realizar para que determinada aprendizagem se verifique, identificação dos erros de percurso cometidos e procura de soluções alternativas” (In: CARDOSO, 1994, p. 74). É uma forma consciente de crítica do processo de aprendizagem a partir do diálogo e ponderação de seus participantes, fazendo com que se possam considerar antecipadamente as formas mais adequadas de avançar na próxima etapa da aprendizagem, como também observar os enganos cometidos e buscar soluções conjuntas que evitem mais erros no futuro.

A autoavaliação deve ser um procedimento constante, tanto do professor consigo mesmo, como dos próprios estudantes consigo. Nas palavras de Ilza Sant’Anna: Propiciar condições para ajudar o aluno a pensar sobre si mesmo e o que tem realizado, é prepará-lo para uma aprendizagem significativa na caminhada da vida. (SANT’ANNA, 1995, p. 95)

Segundo, Jussara Loch:

A avaliação, portanto, não está ao fim e ao cabo como resultado da aprendizagem, selecionando os mais aptos, mas sim, o sujeito aprende, se forma, se constrói, porque a avaliação está no interior do ato educativo, é ela que garante que o processo de aprender se efetive, e é este processo que faz o sujeito ser mais na 'feitura' de si mesmo. É necessário entender a avaliação enquanto a possibilidade de vir a ser ou fazer um outro de si mesmo, a construção de cada um e do coletivo como diferentes, saudáveis, alegres e cidadãos (In: SILVA, 2006, p. 105).

Referências Bibliográficas

BARBOSA, João; Alaiz, Vítor. Auto-avaliação. In: CARDOSO, Carlos. **Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem**. Lisboa: IIE, 1994.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Gundação Getúlio Vargas, 2011.

FUSARI, J. C. **O papel do planejamento na formação do educador**. São Paulo, SE/CENP, 1988.

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 12. ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 1995.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliação Pedagógica – função e necessidade**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994.

REINER, Doli. **Ensinando a ensinar**. Rio de Janeiro: Casa Imagem Editorial. 1995.

SANT'ANA, Ilza Martins e MENEGOLLA, Maximiliano. **Didática: Aprender a Ensinar**. SP. Ed. Loyola. 1991.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 12. ed. Petrópolis/RJ, Vozes, 1995.

SILVA, Janssen Felipe et alli (Org.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

TURRA, Clódia Maria Godoy; ENRICONE, Délcia; SANT'ANNA, Flávia Maria; ANDRÉ, Lenir Cancelli. **Planejamento de ensino e avaliação**. 11ª. Ed. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto.

¹ Ver pôster intitulado “Estudo quantitativo e crítico dos planos de ensino de história da moda” apresentado nesse mesmo evento pelas bolsistas de Iniciação Científica desse projeto.

² A respeito dessa questão muito em voga nos estudos das práticas de ensino em História, ver CERRI, 2011.