



# AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA: perspectivas para uma aprendizagem qualitativa

Tiago Alves da Silva

Guarabira, PB  
Junho de 2011

Tiago Alves da Silva

# AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA: perspectivas para uma aprendizagem qualitativa

Artigo apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ao Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual da Paraíba, como exigência para obtenção do título de Graduado em História. Sob a orientação do Prof. Ms. Martinho Guedes dos Santos Neto.

**Orientador: Prof<sup>o</sup> Ms. Martinho Guedes dos Santos Neto**

Guarabira, PB  
Junho de 2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE  
GUARABIRA/UEPB

S587a

Silva, Tiago Alves da

Avaliação em história: perspectivas para uma  
aprendizagem qualitativa / Tiago Alves da Silva. –  
Guarabira: UEPB, 2011.

15f.

Artigo (Trabalho de Conclusão de Curso - TCC)  
– Universidade Estadual da Paraíba.

“Orientação Prof. Ms.Martinho Guedes dos  
Santos Neto”.

1. História - Ensino 2. Avaliação – Ensino  
Médio 3. Aprendizagem I.Título.

22.ed. CDD 372.89044

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES – CAMPUS III  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

# AVALIAÇÃO EM HISTÓRIA: perspectivas para uma aprendizagem qualitativa

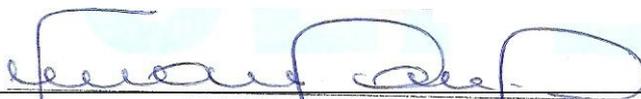
Aprovado em 21/06/11

Tiago Alves da Silva

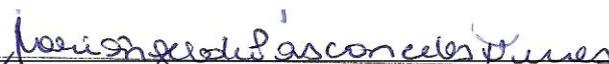
Banca Examinadora



Prof<sup>o</sup>. Ms. Martinho Guedes dos Santos Neto – UEPB  
(Orientador)



Prof.ª. Dr.ª Marisa Tayra Teruya - UEPB  
(Examinadora)



Prof.ª. Dr.ª Mariângela de Vasconcelos Nunes – UEPB  
(Examinadora)

(via do aluno)

**ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO- TCC**

ALUNO(A): Tiago Alves da Silva

MATRÍCULA: 072442697

LINHA DE PESQUISA: História, ensino e currículo.

Aos 21 dias do mês de junho de 2011, às \_\_\_\_\_ horas, em uma das salas do bloco do Curso de História da Universidade Estadual da Paraíba, foi realizada a defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado Avaliação em História: perspectivas para uma aprendizagem qualitativa.

do(a) aluno(a) Tiago Alves da Silva

O referido trabalho foi realizado sob orientação do(a) Prof. (a) Martinho Guedes dos Santos Neto (IES: UEPB), tendo

como componentes da Banca Avaliadora os(as) profs(as) DR<sup>a</sup> Marisa Tanya Tejera (IES: UEPB)

e Mariângela de Vasconcelos Nunes (IES: UEPB)

que, após apresentação e arguição consideraram o aluno(a) APROVADO(A).

De acordo com a Resolução UEPB 032/2009, eu, Martinho G. dos S. Neto lavrei a presente ata que vai por mim assinada, pelos membros da Banca Avaliadora e pelo aluno.

Orientador (a) Martinho Guedes dos Santos Neto

Examinador (a) [Assinatura]

Examinador (a) José Augusto Pasconcelos Nunes

Aluno(a) Tiago Alves da Silva

## AValiação em História: perspectivas para uma aprendizagem qualitativa

Tiago Alves da Silva

### RESUMO:

O presente texto procura discutir a avaliação em história de modo a distinguir as possibilidades de se avaliar para que a aprendizagem em história seja qualitativa. O foco do nosso estudo é o Ensino Médio, cuja perspectiva de avaliação prevê o desenvolvimento de competências e habilidades; esse ensaio discute como a avaliação em história pode superar a forma factual-copiada das questões, para uma forma dissertativo-argumentativa.

Palavras-chaves: avaliação; ensino de história; Ensino Médio; aprendizagem.

### ABSTRACT:

This paper discusses the history of evaluation in order to distinguish the possibilities of assessing for learning in history is qualitative. The focus of our study is the high school, whose perspective evaluation includes the development of skills and abilities, this essay discusses how assessment can overcome history in the form of factual issues, copied to a dissertational-argumentative way.

Keywords: assessment, teaching history, high school, learning.

### **PCN'S de História**

Falar dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) constitui uma tarefa muito importante, uma vez que o tema já vem sendo discutido no que se refere ao cenário educacional. Muitas já foram às discussões, muito já foi feito, trata-se, talvez, ainda do início de um processo que está longe de achar soluções prontas para quem sabe, por exemplo, conseguir os aspectos necessários para um bom andamento das aulas de história. Há muito que se fazer para que se chegue a uma proposta educacional que tenha o foco na qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes, dos mais diversos contextos sociais, pois:

O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente se expressa, aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com

competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, 1997a, v.1, p. 33).

O processo do aprender a ensinar não ocorre apenas em um lugar social formal (como é o caso da Academia), mas também acontece ao longo de toda nossa vida, sempre aprendemos, para mais tarde ensinarmos aos outros a aprender, dificuldades existem, mas devem e podem ser superadas. Ainda que consideremos que a sociedade se constitui como tendenciosa e até partidarista no sentido de que as leituras de mundo e as possibilidades do aprender acabam por promover uma determinada leitura de mundo, um determinado entendimento do que seria a sociedade em suas tramas de demandas, é função do professor promover uma aprendizagem que respeite as diferenças e as especificidades culturais dos indivíduos.

Ainda também, que consideremos que a função da educação deve propor uma prática educativa que busque atender as necessidades sociais, políticas econômicas e culturais da realidade, devemos nos preocupar com as posturas do nosso exercício docente, sobretudo, quando entendemos que a prática docente se constitui como a porta de entrada para as perspectivas de aprendizagem inseridas nessa realidade. Quando, portanto, nesse conjunto consideramos o ensino de história, as possibilidades de que a aprendizagem seja significativa deve ser perseguida na medida em que as leituras de mundo e as configurações do homem em sociedade são percebidas em suas diversidades.

Mas, entretanto, o ensino de história tornou-se algo repetitivo, e com poucas mudanças significativas, principalmente nas metodologias utilizadas pelos professores para a transmissão do conteúdo. Os professores estão acostumados a uma história factual e verdadeira; no exercício da docência, desprezam, na maioria das vezes, a interpretação plural e deixam de abordar aspectos relevantes dessa pluralidade cultural, dando ênfase apenas em fatores econômicos e políticos; não que o cultural não esteja ligado ao econômico e ao político, mas o modo como se aborda e se percebe determinadas características acabam por promover o discurso dos lugares sociais estabelecidos e diferenciados ao plural. A ideia de facilitador e de agente a aprendizagem pouco importa ou ainda, pouco se faz necessária ao professor cuja mediação no processo de aprendizagem está presa a modelos estáticos. O planejamento das tarefas na sala de aula ou as formas de se resolver um problema, uma questão ou a construção de uma opinião, incomodam a essa

postura; a aula se constitui, portanto, como apresentação de esquemas pré-definido pela exclusividade do livro didático.

O presente ensaio tem como proposta, discutir temas referentes ao ensino de história, mais precisamente em relação ao Ensino Médio, uma vez que foi este o alvo principal das observações, e como determinadas práticas reverberam na relação aluno professor, e como ambos – pensados a partir do contexto aprendido - encaram este processo. Para que haja um diálogo com a disciplina de estágio supervisionado, inserimos também mesmo que indiretamente experiências vivenciadas ao longo das observações<sup>1</sup>, em uma escola estadual que, para preservarmos a identidade da escola não colocaremos seu nome, como exemplo complementar ao que estamos teorizando.

Vivemos em uma sociedade que constantemente se afirma como multicultural, e que para além desta designação vive-se no multicultural nos discursos e na fomentação dos espaços dos grupos, mas, esses mesmos espaços não são entendidos, em sua amplitude, pelos contextos das salas de aulas, pois:

A expressão multicultural tem sido amplamente utilizada no jargão acadêmico e nos discursos educacionais, nos currículos das escolas para caracterizar a sociedade brasileira globalizada, inserida no movimento de mundialização do capital, com sua diversidade geográfica, racial, religiosa, política, etc.

(SILVA, M.; FONSECA, S. G. 2007, p.43- 44)

Esse mesmo jargão dos discursos educacionais, embora amplamente difundido, ainda não chegou a caracterizar o exercício da docência de forma ampla. A ideia de que o conhecimento é plural e que o professor deve planejar e discutir a partir das vivências dos alunos, ainda não está posta para o cotidiano da sala de aula, mesmo que consideremos que a vivência dos alunos está contida em uma sociedade globalizada, mercadológica e de imagens.

O modelo econômico imposto sobre as relações sociais e políticas buscam, entre outros aspectos, a lógica mercadológica da estruturação da malha social a partir da fórmula totalizante de liberalização/desestruturação e reforma/reordenamento, cujo fim é facilitar a conformação dos alicerces do mercado. Nesse sentido, o mercado dita as ordens e formula as prioridades em todos os setores da produção do conhecimento, ou seja, liberalizar a partir da desorganização de antigas estruturas fundacionais do contexto social, significa reorganizá-las de modo que se construa uma cultura de consumo e poder atrelada a praticidade e a tecnologia do dia-a-dia.

---

<sup>1</sup> Por observação estamos entendendo a primeira parte da modalidade de Estágio Supervisionado em História, em que são iniciados os contatos com o cotidiano da escola e sua vivência. Enquanto estagiário de história, a nossa vivência na escola também está associada a observação do exercício e prática da docência em história.

Neste conjunto pós-moderno, a produção do conhecimento humanístico tem sido caracterizada como superficial pouco densa e sem verticalização, as pesquisas filosóficas, históricas, educacionais e sociológicas foram colocada na contramão do sistema globalizado; a consciência racionalizada do homem enquanto ser social está sendo substituída por um pensamento imediatista, presentista e remetido a um passado de curta duração – logo esquecido.

Com isso, o presente está sendo desenhado por meio dos avanços tecnologizadores do bem-estar e o cotidiano colocado como algo que precisa avançar a frente, o ontem (passado) se configura, então, como antiquado e arcaico. O impulso a frente pela superação das necessidades de consumo e de bem-estar conduziu a sociedade moderna a rápidas transformações, pois, a cada momento estamos sendo inseridos no mundo dos *megabits*, dos *megapixels*, do zoom *ópticos*, da *telefonía móvel* e da *tv digital* (SANTOS NETO, 2009, p. 2).

Mesmo longa, a citação nos trás o entendimento de que no processo de globalização da sociedade, as demanda sociais são incorporadas como mercado de consumo e, para além dessa adequação, a perspectiva da educação humanística tende a ser desconsiderada ou até relegada ao imediato, superada e/ou substituída pelo bem-estar tecnológico. Ao considerarmos essas questões, para onde é colocada a formação humanística a partir da *práxis* social, cuja ideia é possibilitar aos alunos uma aprendizagem significativa, problematizada a partir da vivência em sociedade; mais especificamente, como avaliar e discutir essa aprendizagem humanística a partir do ensino de história, sobretudo, se considerarmos o ensino de história no Ensino Médio onde, teoricamente, “as finalidades atribuídas ao ensino médio [são as de] aprimoramento do educando como ser humano, sua formação ética, desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado” (PCNs+, 2006, p. 7).

No processo de avaliação-aprendizagem a postura do professor, sobretudo, das ciências humanas deve ser caracterizada por uma didática prática e orientadora do ensino-aprendizagem; o *como fazer* não pode se constituir como receita para as aulas de história. Insistir nessa postura didática técnica e tradicionalista, organizada e estruturada unicamente pelo livro didático, implica no comprometimento da imagem do professor enquanto educador, o que torna a prática docente ineficiente, segundo analisa Libâneo (1982, p. 42-43).

Tais pontos, nos remete a discussão do como avaliar em história e qual aprendizagem em história deve ser entendida, pelo professor, como significante a partir da pluralidade da sala de aula.

## Avaliação por situações problemas no Ensino Médio

Comumente sempre se discute qual o verdadeiro papel da avaliação, segundo definições básicas e lexicais, avaliação em seu sentido mais amplo considera-se o ato ou o efeito de avaliar, ou então o valor que é dado pelos avaliadores; ou ainda o conceito de que:

Avaliar quer dizer não valorar, ou seja, não atribuir valor ao que está sendo avaliado. O prefixo *a* significa *não* e a palavra *valiar* significa atribuir um valor. Se esse estudo da etimologia da palavra estiver certo, então, chegamos a um ponto em que a teoria da avaliação já chegou: podemos e devemos descrever a aprendizagem e suas manifestações, mas não podemos atribuir-lhes um valor (WACHOWICZ, 2007 p. 135).

Avaliação em seu sentido “correto”, segundo Wachowicz engloba outros fatores, pelos quais o caráter de aplicação de valores não é de nenhuma maneira benéfica. A avaliação deve acontecer de forma onde o desempenho do aluno seja percebido, ou seja, o que deve ser feito, em outras palavras, é uma verificação do desempenho dos alunos de forma que, sejam apontadas as dificuldades e as facilidades que os determinados alunos têm.

Do contrário, o exercício cotidiano de uma avaliação quantitativa e classificatória se apresenta como uma prática que isola os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem; os instrumentos de avaliação classificatória, muitas vezes, tomam o aluno como objetos que podem ser fragmentados, medidos e manipulados sem que a verificação da aprendizagem seja significativa. Essa verificação da aprendizagem, aqui considerada, adquire uma dimensão ampliada no sentido de que o conhecimento é entendido como global e socialmente situado na vivência dos alunos.

É, pois por essa vivência que o processo de verificação da aprendizagem deve tomar corpo na sala de aula; os conhecimentos das ciências humanas – e mais especificamente da história –, não são verificáveis pela manipulação ou medidos em quantidades, e nesse sentido, os PCNs do Ensino Médio corroboram com uma perspectiva de aprendizagem que faz frente a,

necessidade vital de formação para a vida, o ensino pauta – se pelo conceito de educação permanente, tendo em vista o desenvolvimento de *competências* cognitivas, socioafetivas, psicomotoras e das que incentivam uma intervenção consciente e ativa na realidade social em que vive o aluno. Dentre essas competências, podem-se enumerar, segundo as DCNEM: a autonomia intelectual e o pensamento crítico; a capacidade de aprender e continuar aprendendo, de saber se adequar de forma consciente às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento, de constituir significados sobre a realidade social e política, de

compreender o processo de transformação da sociedade e da cultura; o domínio dos princípios e dos fundamentos científico-tecnológicos para a produção de bens, serviços e conhecimentos. O trabalho com a disciplina História estará atento ao desenvolvimento dessas competências mais gerais e, ao mesmo tempo, à busca das competências que são específicas do conhecimento histórico. Cabe ao professor priorizar e selecionar as competências que são mais adequadas ao desenvolvimento de acordo com os contextos específicos da escola e dos alunos.

De outra forma, avaliar em história implica em fomentar as competências e as habilidades sócio-culturais e afetivas dos alunos inseridos em seus contextos; as competências pretendidas pela disciplina de história na sala de aula estão próximas dos contextos dos alunos e, a partir desses contextos fomentam a autonomia intelectual e crítica. A avaliação em história deve ser percebida nas redes tecidas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem do singular ao múltiplo.

A correlação dos conteúdos com a vivência é a porta de entrada para a percepção do entorno, na medida em que os alunos incorporam novas informações as suas redes e entendem que o passado é o referencial para compreensão do presente. Nesse sentido, a avaliação em história não está restrita ao conteúdo, mas, às pontes e às correlações que o aluno estabelece com o passado em seus fatos e ações desempenhadas pelos sujeitos históricos; a explicação dos conteúdos em sala de aula deve possibilitar as conceituações prévias dos alunos, o entendimento prévio do aluno, que fala a partir dos referenciais vividos e/ou percebidos.

Proceder dessa forma estaríamos consolidando um modelo de avaliação híbrida, cuja perspectiva seria a construção de um discurso crítico contextualizado, com a ideia de que os sujeitos da sala de aula são sujeitos históricos e sociais. Contudo, esse processo avaliativo deve ser pensado e planejado com os pontos que se quer apreender dos alunos, do contrário, o processo avaliativo acaba por esvaziar os objetivos de uma aprendizagem histórica em que o aluno seja capaz de se perceber enquanto agente social. Então se assim entendemos, qual deveria ser a avaliação em história (crítica, processual, que privilegie as falas dos alunos e que busque interligá-lo ao contexto fazendo-os se perceberem enquanto agentes sociais), qual seria a melhor iniciativa de avaliação em história?

Para essa pergunta não se tem uma receita ou um conceito pronto e acabado. Tem-se um processo. Quando consideramos que a perspectiva do Ensino Médio é a de desenvolvimento de competências e habilidades nos alunos e, mais especificamente, em história a perspectiva de que esses alunos consigam estabelecer relações articuladas situadas no tempo e relacionadas aos contextos do

presente, entendemos que a avaliação em história se constitui como investigativa e pressupõe uma interrogação constante em um compromisso que se coloca frequentemente aos professores com as possibilidades de investigar sua prática docente para formular respostas possíveis aos problemas urgentes da sala de aula e dos contextos, relacionados aos alunos (ESTEBAN, 2003, p. 25).

Uma das possibilidades seria avaliar a partir de situações problemas. Na medida em que, enquanto historiadores entendemos que a disciplina de história não se constitui como um emaranhado de fatos e conteúdos organizados de forma processual, cuja função do professor é repassar cumulativamente esses conteúdos na sala de aula, trabalhamos com a possibilidade de que o conhecimento e a aprendizagem em história está refletida nas ações culturais do homem no tempo, suas realizações e seus feitos.

Sendo assim, avaliar com situações problemas implica promover a investigação do homem no tempo, das realizações do homem nos mais variados contextos históricos. O procedimento então seria que, a partir das ferramentas de ensino da história (músicas, quadrinhos, mapas, iconografias, fotografias, filmes) o professor pudesse promover uma tarefa organizada e orientada para produção de opiniões e reflexões dos conteúdos ministrados em sala de aula; o importante é gerar uma reflexão e contribuir para que os alunos sejam conduzidos de forma mais ou menos autônoma a uma operação intelectual sem o reprodutivismo do que foi ministrado, copiado e/ou datado sem a relação passado-presente, isso por que:

Trabalhar com a ideia de situação problema pressupõe uma situação de aprendizagem em que um enigma é proposto ao aluno, deve conduzir o aluno a superar o obstáculo, que o incentive a problematizar a realidade, mas principalmente levá-lo a resolver problemas e a adquirir uma postura intelectual para repensar suas representações iniciais sobre o objeto analisado (GERIN-GRATALOUP, et al. 1994, p. 25-27)

Na prática do estágio supervisionado em história, pudemos observar que as avaliações, ao contrário do que foi colocado anteriormente, foram efetivadas de modo factual, não existiu problematizações por parte dos professores em relação ao conhecimento aplicado. Abaixo reproduziremos um dos modelos de avaliação aplicado pelo professor:

Escola xx  
Série: 1º ano do Ensino Médio – turno: tarde  
Avaliação de história  
Aluno:

data: \_\_\_\_\_

Questões:

- 01 – O que foi a guerra fria?
- 02 – Quais as características da Guerra Fria?
- 03 – Por que os Estados Unidos e a União Soviética foram os dois países mais fortes no período da Guerra Fria?
- 04 – O que reivindicavam os Estados Unidos?
- 05 – O que foi o comunismo?
- 06 – Conceitue a política da Boa Vizinhança.

A ideia de apreensão do conteúdo é puramente factual e conteudista, as questões são pontuais e a aprendizagem em história está limitada ao responder corretamente as questões. O que se tem é uma reprodução do que foi explicado pelo professor em sala; se pensarmos com o que propõe Gerin-Grataloup, a aquisição de uma postura intelectual que faça o aluno repensar suas representações sobre o objeto analisado não são alcançadas pela avaliação acima.

Ao entendermos que a aprendizagem em história é “a consciência humana relacionada ao tempo, analisando o tempo para ser significativo, adquirindo a competência de dar sentido (significado ao tempo) e desenvolver essa competência” (RÜSEN, 1993, p. 52. *Apud* SCHMIDT & BARCA, 2009, p. 33), compreendemos a apreensão de uma consciência histórica que comunica suas identidades e suas leituras situadas no tempo, cujas bases norteadoras se encontram na explicação do professor e, por meio dessa explicação, as narrativas e as interpretações devem partir dos alunos.

Por esse entendimento, as avaliações em história devem promover a escrita dissertativa do aluno de modo que as interpretações e as conclusões aprofundem os conteúdos ministrados pelo professor e/ou construam ideias ampliadas a partir das suas vivências. Em todo caso, a escrita é norteadora pela aula com a perspectiva de que o texto escrito pelo aluno emita uma opinião, conceito, crítica, problema ou constatações, e não reproduza as caracterizações tal qual foi colocada pelo professor.

Ainda entre outras coisas, o processo de avaliação não deve ignorar a noção de conhecimento formada pelo aluno, e nem tampouco limitar o seu conhecimento enquanto menos ou mais importante se assim o professor proceder, ele estará ignorando todo conhecimento acumulado ao longo do seu tempo e suas representações de mundo percebidas a partir da sua vivência.

### **Então, o que se avalia em história? mede-se a aprendizagem do conhecimento histórico?**

É comum quando pensarmos sobre a avaliação equipá-la-á ao ato de medir o resultado do ensino-aprendizagem, ou seja, equalizamos a avaliação ao ato de verificar a memorização dos conteúdos apresentados em sala de aula. Porém como já vimos o conceito de avaliação é muito mais largo e abrange uma série de aspectos, atitudes e especificações.

Haydt em seu livro Curso de Didática Geral (2006) reserva um capítulo para a reflexão deste tema, e principalmente para a diferenciação dos termos *avaliar*, *testar* e *medir* que acabam sendo vistos como sinônimos. Essa prática certamente, se configura como herança das técnicas metodológicas de ensino tradicionais em que apenas a acumulação, a memorização e retenção dos conhecimentos acabados e ministrados pelo professor se entenderam como aprendizagem. Mas qual então seria a diferença entre estes termos?

Testar significa submeter um indivíduo ou algo a verificação do seu desempenho por meio de situações previamente organizadas, chamadas de testes.

Medir significa determinar a quantidade de algo por um valor numérico, sendo completamente objetivo.

Avaliar é julgar ou fazer uma apreciação sobre alguém ou alguma coisa, tendo como base uma escala de valores (HAYDT, 2006, p. 8).

Quando testamos ou apenas medimos o que o aluno aprendeu perdemos muito da questão qualitativa, porque nos restringimos apenas aos aspectos quantitativos, logo nos tornamos menos abrangentes no processo avaliativo por basicamente descrever o resultado de forma objetiva, sem atentar para a subjetividade do aluno. Esse tipo de avaliação acaba por delimitar os resultados, já que muitas experiências/aprendizagens não podem ser verificadas por esse método, são, portanto insuficientes. Para Jussara Roffmann (2003), a avaliação só faz sentido quando buscam caminhos para uma melhor aprendizagem, e sendo assim,

as perspectivas de aprendizagem devem ser ampliadas também para as expressões escritas do aluno sem ser exclusivamente cumulativa, medidas ou testadas; se considerarmos nesse conjunto o conhecimento histórico, não há como medir um conhecimento que ideologicamente ou perceptivelmente se constrói por opiniões, posicionamentos, leituras, simpatias ou aversões.

Medir o conhecimento histórico exclusivamente como cumulativo (a exemplo da avaliação proposta acima) implica em anular as percepções dos contextos em suas multiplicidades e culturalidades. Em história, a avaliação deve se constituir como um processo contínuo e sistemático em que o professor pense de forma integrada, considerando todos os aspectos cognitivos, como também o afetivo e as aptidões, ou seja, visualizar um todo e não apenas camadas sem conexões.

Levar em conta o universo do alunado em seu contexto social e cotidiano é importante para compreendermos os comportamentos e as “deficiências” destes, bem como, enquanto professores, para conduzir o planejamento, os objetivos, os propósitos, e a didática da disciplina; todos esses aspectos significam investigar alternativas de aprendizagem em história que propicie aos alunos perceberem o conhecimento histórico no tempo com seus significados e sentidos conectados com o presente e com suas vivências, não atentar para tais possibilidades é mascarar ou discriminar as diferenças, o que muitas vezes causam exclusão.

Essa ideia também é trabalhada por Zabala (1998), que nos diz que a avaliação não pode se postar de uma única maneira, haja vista que a própria forma de trabalhar um conteúdo é distinta. O autor identifica alguns tipos de conteúdos entre eles: os factuais, os conceituais e os procedimentais que, apontam para formas de avaliar diferenciada em seu conjunto, pois, o desenvolvimento de cada um desses aspectos não pode ser igual, visto que suas finalidades são diferentes:

uma escola centrada quase que exclusivamente nos conteúdos conceituais, especialmente os factuais, de conhecimento enciclopédico, limita os instrumentos avaliativos habitualmente utilizados as provas de papel e lápis. Esta forma de conhecer os resultados obtidos pode ser bastante adequada no caso dos conteúdos factuais, mas não é tanto quando se trata de conteúdos conceituais ou procedimentais. E podemos afirmar que não o é, em absoluto, quando os conteúdos a serem avaliados são de caráter atitudinal ( ZABALA, 1998, p. 202).

O que Zabala quer dizer é que deve existir “um peso para cada medida”, isto porque só a prova escrita não será útil quando o professor decidir por se informar sobre o desempenho da aprendizagem de conteúdos conceituais, ou seja, prescindir

não só dos fatos, mas analisar se os conceitos foram compreendidos e em que níveis os foram.

O teste/prova, pelo menos da forma que comumente é elaborada, só vai mostrar que o aluno sabe repetir o conceito (a conhecida decoreba), mas não mostrará se ele o sabe usar na forma de exemplos, se é capaz de integrar nas suas estruturas interpretativas. O mesmo ocorre com os procedimentais, que implicam não só em conhecer “o que”, mas em “saber fazer”, ou sua capacidade de transferi-lo para o dia-a-dia, ou seja, de colocar em prática os esquemas “aprendidos”. A avaliação aqui só será útil se for aplicada em forma de exercícios, debates e situações em que o professor possa observar o desempenho, a argumentação e a desenvoltura com que o aluno transfere o conteúdo para a prática. Essa atitude possibilita não só avaliar o aluno em um momento isolado e determinado para tal, mas verifica, através desta observação, a dedicação, avanço ou retrocesso de dificuldades nos processos de aprendizagem, o que permite o professor repensar em sua estratégia didática.

Contudo, o quadro fornecido pelas escolas de ensino médio é outro. Devido ao pouco tempo das aulas tanto de história como de outras disciplinas, os professores tentam otimizá-los de forma a abarcar todo conteúdo da grade curricular, isso faz com que o professor abdique de debates, atividades em grupo, representações, seminários e afins; em prol de um melhor aproveitamento do tempo, em detrimento de um melhor aproveitamento dos conteúdos.

E isso nos leva a outro fator observado nas escolas públicas: diante das avaliações, como então saber a melhor nota a ser dada ao aluno? Considerando que serão estas notas que definirão os que serão promovidos e os que repetirão o processo. As notas e as provas funcionam como redes de segurança em termos de controle, exercido pelos professores sobre seus alunos, das escolas e dos pais sobre os professores, do sistema sobre suas escolas. Controle este que parece não garantir o ensino de qualidade que pretendemos. (HOFFMANN, 2003)

Ao corrigir (analisar) uma avaliação o professor não pode esperar encontrar respostas prontas e unificadas na sua turma, isso vai contra a toda questão problematizadora e subjetiva que se espera do aluno, ainda mais considerando a aprendizagem em história. Numa classe heterogênea, todos já vêm com um conhecimento assistemático obtido a partir de suas experiências que obviamente difere uma das outras.



a forma como as questões foram colocadas, conduzem exatamente ao conteúdo, não há a possibilidade de as respostas serem vagas ou destoantes do que foi trabalhado em sala de aula, mas, propõe problemas a serem solucionados.

A avaliação nesses termos – discursivos – amplia as possibilidades de o professor perceber como o conteúdo foi aprendido e quais as correlações que o aluno estabelece para resolver o problema proposto; o formato discursivo da “prova” permite que outras possibilidades de avaliação sejam contempladas (a escrita, a conexão da ideias, os recursos argumentativos e a apreensão dos conceitos), todo esse arcabouço dá ao professor ferramentas seguras de avaliação sem que haja necessidade de medir a aprendizagem em história, mas, entende-las em seus argumentos, construídos pelos alunos.

### **Iniciando uma (in)conclusão**

Vimos que a avaliação não deve acontecer de forma isolada, antes deve ser apresentada como um processo sistemático, planejado, adaptável, múltiplo e contínuo. E, ao partirmos dessa constatação verificamos que, o que tem sido colocado como avaliação da aprendizagem em história se constitui como limitador, pois não atentam para os vários aspectos do ensino-aprendizagem e não promovem ideias, mas, classificam e medem o que se aprende em história, pois:

Num modelo de intervenção em que não se observa a possibilidade do conflito, em que se evitem os problemas interpessoais, em que se limite a capacidade de atuação dos alunos, em que não haja espaço para expressar autonomamente a opinião pessoal nem se proponham atividades que obriguem a conviver em situações complexas, dificilmente será possível observar os avanços e as dificuldades de progresso de cada aluno neste terreno (ZABALA, 1998, p. 208).

Portanto, repensar a avaliação em história do factual-copiado para o dissertativo-argumentativo implica em perceber quais os esquemas e as posturas críticas são desenvolvidas pelos alunos, implica ainda na maximização da capacidade de atuação dos alunos na resolução de problemas nos seus contextos sociais, ou pelo menos, o entendimentos/percepção desse contexto sem alienação.

Se o professor avalia medindo o conhecimento histórico, anula as percepções dos contextos e não permite que a aprendizagem em história integre os aspectos cognitivos, as aptidões e as leituras de mundo a um processo contínuo e sistemático

de base crítica do meio social. A avaliação é constituidora de uma mediação que sugere a compreensão de relações diversas entre o presente e os passados a partir do entendimento do aluno em suas conexões; portanto, avaliar em história é, da parte do professor, problematizar o mundo atual nos seus vários percursos históricos e ter a sensibilidade de ouvir, sentir e ler as conexões propostas pelos alunos, mas, para isso superar a avaliação factual-copiada é preciso.

**REFERÊNCIAS:**

BRASIL, **Ciências humanas e suas tecnologias** – Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da educação, 2006.

CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os Alunos (não) Aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de história. IN: **Revista Tempo**, jun, 2006, vol.11, nº 21, p.17-32.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GERIN-GRATALOUP et all. Situation-problemès et situation scolaires en histoire-géographie. IN: **Revue Française de pédagogie**. nº 106, jan/fev/mar, p. 25-37, 1994.

HAYDT, Regina Célia C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2006.

HOFFAMAN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafios: Uma perspectiva construtivista**. 32 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

\_\_\_\_\_, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993

LIBÂNEO, J. C. saber, saber ser, saber fazer, o conteúdo do fazer pedagógico. IN: **Revista da ANDES**. Ano 1, nº 4, 1982.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Os parâmetros curriculares nacionais: dos professores que temos aos que queremos? In: BICUDO, M. A. V. (Org.) **Formação do Educador e Avaliação Educacional**, v. 2. Ed. UNESP, 1999.

VEIGA NETO, Alfredo. **Incluir para Excluir**. São Paulo: Papyrus, 2006.

SANTOS NETO, Martinho Guedes dos. A construção do conhecimento crítico-cidadão na era da globalização: o lugar das ciências humanas. IN: **Anais da Conferência Internacional Educação, globalização e Cidadania – novas perspectivas da sociologia da educação**. João Pessoa: UFPB, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. & BARCA, Isabel. (org.). **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.

WACHOWICZ, Lilian Anna. Avaliação e Aprendizagem. IN: VEIGA. Ilma Passos Alencastro (Org). **Lições de Didática**. Campinas: Papyrus, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.