(RE)SIGNIFICANDO A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA

MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS*

A avaliação e o currículo são elementos centrais em todos os contextos de ensino-aprendizagem. A primeira, por ser uma prática inserida necessariamente nos projetos pedagógicos das escolas, não pode ser considerada isolada do contexto que a envolve e possui elevado potencial de ferramenta para que os objetivos relativos ao ensino das diversas disciplinas escolares sejam plenamente alcançados.

Já a noção de currículo que hoje se apresenta é a de construção social de identidades para contextos escolares específicos. Nesses contextos, dialogam concepções de sociedade, de escola, de aluno, de saberes, de cidadania, dentre outros, que se engendram na construção do currículo. O currículo passa a ser visto então como um conjunto de perspectivas e práticas que interagem dialeticamente dentro do processo educacional no qual ele é construído.

Diante dessas breves definições, impera a necessidade de se estabelecer um diálogo entre avaliação, currículo e o ensino de História. Contudo, é preciso atentar para as especificidades da História enquanto disciplina escolar. Esse realce se faz necessário para mostrar que o conhecimento histórico produzido academicamente não é o mesmo produzido e ensinado nas escolas. Engana-se, porém, quem acredita que pelas singularidades de construção e clientela, a História acadêmica e a disciplina escolar não possuem uma relação. Esta possui uma relação de dependência com o conhecimento histórico acadêmico, o que, em sentido algum, a inferioriza em relação à outra, dado que a história ensinada é produzida em um e para um contexto específico e possui uma dinâmica própria, mas não independente do conhecimento acadêmico.

Nesse sentido, (MONTEIRO, 2006) esclarece a importância do referencial científico da história acadêmica na configuração da história escolar, ao afirmar que:

> *"Não podemos negar que o diálogo com o conhecimento científico é absolutamente fundamental. Mas é preciso compreender melhor como se dá a construção do saber escolar, que envolve a interlocução com o*

* Pós-graduado em Ensino de História pelo CESPEB/UFRJ (Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica / Ensino de História) e professor da rede pública estadual (SEEDUC/RJ).

> *conhecimento científico, mas também com outros saberes que circulam no contexto cultural de referência".*

Na produção do conhecimento histórico escolar, o conhecimento histórico acadêmico dialoga com outros elementos, dentre os quais o currículo ocupa uma posição de destaque, e saberes. Trata-se de transformar a História de objeto de investigação acadêmica, em objeto de ensino de uma disciplina escolar (GABRIEL, 2004). A autora enfatiza que:

> *"(...) Trata-se de apostar na possibilidade de pensar a história - ensinada [...] - não mais como necessariamente uma versão simplificada e reduzida do conhecimento histórico produzido pelas pesquisas acadêmicas, mas sim como uma configuração de ordem epistemológica (cognitiva) e axiológica (ética-político-cultural) com um grau de especificidade e autonomia suficientes para que ela possa ser percebida como um saber diferenciado".*

A história escolar perde o sentido sem a intervenção do professor, pois é ele o responsável por atribuir sentido ao ensino de história, através de suas narrativas[1]. Embora haja um leque de opções de narrativas a serem elaboradas, cabe a ele introduzir àquela que atenda aos objetivos do ensino de história: tornar acessível aos alunos o conhecimento constituído sobre as sociedades e ações humanas do passado, possibilitar a leitura de textos e imagens, a escrita de suas apropriações-aprendizagens, a (re)construção de representações, selecionar quais saberes, quais narrativas, quais poderes legitimar ou questionar. (MONTEIRO, 2002), afirma que "o fio de sentido é dado por quem narra: o professor". Este movimento vem permitir "a volta ao cotidiano com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado". (MONTEIRO, 2002, p.11)

Muitos dos saberes mobilizados pelo professor no processo de construção de seu objeto de ensino, são produzidos na e para a prática docente, e dialogam com o saber

[1] Não cabe aqui abrir um debate sobre as discussões da teoria da História sobre a questão da narrativa na construção do conhecimento histórico acadêmico, mas abordar as possibilidades da presença da narrativa na construção do texto histórico no contexto da sala de aula.

referencial da história acadêmica, gerando um objeto diferenciado e não distorcido, fruto das transformações indispensáveis à sua utilização enquanto saber a ensinar.

Diálogo entre avaliação e currículo no ensino de história

A escola, enquanto espaço legitimado de construção de saberes, está permeada por processos avaliativos. Todo ato de avaliar necessita de um sentido que o justifique e o oriente em suas ações. Nesse sentido, os professores, as políticas públicas e a comunidade escolar devem problematizar os sentidos que a avaliação escolar tem assumido nas práticas educativas.

Pela sua importância no contexto dos processos educacionais, a avaliação não deve ser concebida isoladamente das construções curriculares que circulam nas esferas educacionais, pois nela se reproduz, em forma de questões, o conhecimento que se quer apreendido e, no caso específico da história escolar, a concepção de história a ser difundida com vistas a criar leituras de mundo específicas que atendam a objetivos mais gerais.

Para entender melhor a avaliação e suas possibilidades de sentidos, cabe uma discussão sobre o currículo e suas construções em seus espaços específicos de produções. A avaliação, dentro de uma perspectiva que a perceba enquanto ferramenta dotada de potencialidades ímpares no processo de ensino-aprendizagem é vista como um processo mediador na construção do currículo (PERRENOUD, 1999).

O currículo está sendo aqui entendido como um objeto que se constitui em instrumento portador dos objetivos da educação escolar, das propostas pedagógicas para a busca dos objetivos elencados, dos conteúdos a serem ensinados. Este objeto não é estático no tempo e no espaço, e qualquer perspectiva que o apresente dessa forma, está condenando os processos educativos ao atraso. Nesse sentido, é preciso perceber que a construção do currículo está associada ao contexto social, político, econômico, cultural e ideológico espacialmente e temporalmente definidos.

No currículo, há uma seleção de conhecimentos e práticas que se produzem e se relacionam em contextos concretos. Dentre as práticas, pode-se destacar a avaliação, pois a mesma atua como instrumento de aferição dos objetivos propostos, permeados por tensões, expectativas e possibilidades. Nessa perspectiva, o currículo pode ser

apresentado como um construto de identidades formadas a priori e que se querem formar. Interessa perceber os critérios que são utilizados na escolha do que deve fazer parte do currículo. Busca-se compreender de que forma alguns saberes e conhecimentos são preteridos em favor de outros. Um conjunto de interesses, teorias e concepções se articulam configurando uma lógica que determina as escolhas a serem feitas.

No caso da história escolar, importa saber de que forma a lógica que norteia as escolhas dos conteúdos a serem ensinados é construída. É notória a inviabilidade de um currículo de História que contemple a totalidade[2] da história humana em todos os tempos. Por si só, esta especificidade implica escolher o que é mais importante a ser apreendido da história escolar pelos alunos.

Os atores que participam do processo de construção curricular desta disciplina, no qual os professores devem ser os principais articuladores, trazem consigo suas ideias sobre os objetivos gerais da educação escolar, do ensino de história, bem como de metodologias pedagógicas e de avaliação. Todas essas ideias participam ativamente da construção de um referencial teórico, que será utilizado por eles nos espaços de construção deste objeto.

A fala recorrente do professor de história é de que se objetiva fomentar o senso crítico no aluno. Pode ser mais interessante que o aluno seja capaz de interpretar uma maior quantidade de leituras possíveis dos diversos processos históricos. Diante de um leque de leituras, o aluno pode passar a ter olhar mais bem treinado para a compreensão dos processos históricos num sentido menos fragmentado e sem abrir mão da crítica.

(DAVIES, 2000: p. 2) chama a atenção para a necessidade de articulação dos conteúdos selecionados com práticas do processo de ensino-aprendizagem como metodologia de ensino e avaliação na busca dos objetivos. Para o autor,

> *"(...) conteúdo e método não são duas dimensões estanques do processo educacional; ao contrário, formam uma unidade orgânica, inseparável, pois todo conteúdo tem uma dimensão metodológica, da mesma forma que* ***todo método é também conteúdo****".*

[2] Não cabe aqui discutir teorias sobre a possibilidade ou não de se conhecer a história em sua totalidade. Em relação ao ensino de história a posição tomada é de que ele é impossível em sua totalidade.

O conteúdo em si mesmo não é garantidor do êxito em relação aos objetivos do ensino de história. As formas de abordagem do conteúdo bem como as possibilidades de avaliação do aprendizado do mesmo, são de fundamental importância no processo de aquisição das metas propostas na confecção do currículo.

Muitas vezes o que é planejado no currículo não é cumprido no desenrolar das aulas. Diante deste quadro, interessa destacar que um dos possíveis vieses de explicação para esta discrepância encontra-se no fato de que, por vezes, o currículo é construído do lado de fora dos muros da escola e sem a devida discussão com aqueles que são os responsáveis por colocá-lo em prática: os professores. Vale também ressaltar que há possibilidades de um fazer curricular do professor no contexto da sala de aula de forma autônoma e em consonância com seus objetivos. Para isso, o professor deve estar sempre refletindo sobre a sua prática para que possa estabelecer diálogos importantes para a redefinição de seus fazeres.

A avaliação faz parte do currículo, e apresenta especificidades que a tornam instrumento fundamental do fazer curricular. A avaliação do aluno é uma tomada de decisão curricular. Portanto, a avaliação do aprendizado também não é neutra e precisa de reflexões sobre seus usos e possibilidades. É imperativo que se associem as práticas avaliativas no espaço escolar com os objetivos mais amplos relacionados è escola e à formação cidadã, bem como com a aprendizagem específica dos conteúdos da disciplina.

A avaliação, portanto, não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica (FERNANDES, 2007). Enquanto estratégia pedagógica, a avaliação possui uma posição de destaque dentro dos diversos processos educacionais que se enunciam ao ser comumente utilizada como instrumento legitimador da aprendizagem ou não dos conteúdos propostos pelo professor.

É preciso que se repense sobre os usos e as possibilidades da avaliação dentro dos processos educacionais. A continuidade dos usos das avaliações tal como vêm sendo feitos na maioria das escolas brasileiras, anda na contramão dos objetivos principais da educação, com destaque para a emancipação humana e dar condições de continuidade dos estudos. Os processos que determinam o ato de avaliar são partes

integrantes de uma cultura escolar, estruturada pela ordem e hierarquização de tarefas e funções (PACHECO, 1998).

Para dar sentido à prática da avaliação nos processos de ensino-aprendizagem, (LUCKESI, 2000: p.6) contribui significativamente ao afirmar que "... o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: *diagnosticar e decidir*. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado".

Utilizando-se este referencial teórico, é possível identificar que os usos tradicionalmente feitos nas escolas da educação básica brasileiras pecam em ambos os processos. Em relação ao diagnóstico, é preciso ressaltar que este se inicia com os critérios de escolhas feitas pelo professor quanto aos conteúdos a serem ensinados e quanto à metodologia pedagógico-didática empregada. Trata-se de utilizar as ferramentas teóricas e práticas apropriadas na averiguação da aprendizagem do aluno de acordo com as expectativas do professor.

A partir do momento que é concluído o diagnóstico, é preciso que se pense no que fazer com o resultado obtido. Ainda de acordo com (LUCKESI, 2000: p.8) "sem o ato de decidir, o ato de avaliar não se completa". É preciso então decidir. Nesse momento se abre mais uma possibilidade de intervenção do professor de forma coerente com os objetivos que se querem atingidos. A decisão, ou a ausência dela, estará determinando a abertura ou o fechamento de possibilidades do educando em relação ao seu futuro enquanto aluno e cidadão.

Avaliar a aprendizagem do aluno em relação aos conteúdos selecionados e ensinados não é o único sentido possível da avaliação escolar e não se esgota em si mesmo, pois "avaliar a aprendizagem do aluno é também avaliar a intervenção do professor, já que o ensino deve ser planejado e replanejado em função das aprendizagens conquistadas ou não". (WEISZ, com SANCHES, 2006, p. 95). Ao mesmo tempo em que verifica a aprendizagem do aluno, a avaliação fornece subsídios para o fazer docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino-aprendizagem de forma a contemplar a abordagem pedagógica mais pertinente, adequado à disciplina.

(GADOTTI, 1990) diz que a avaliação é essencial à educação, inerente e indissociável enquanto concebida como problematização, questionamento, reflexão,

sobre a ação. Ela é necessária para que se possa refletir, questionar e transformar as ações empregadas em desacordo com os objetivos. Portanto, a avaliação escolar não pode ser reduzida a um instrumento de coerção aos alunos por parte dos professores em busca de disciplina nas salas de aula, como comumente é feito. Este é um exemplo claro de desvio de sentido do processo avaliativo.

A carga político-ideológica presente na disciplina história e as conseqüentes demandas da escola e da sociedade em relação ao seu ensino, acabam por determinar que seus objetivos estejam articulados à crítica e ao enriquecimento cultural (muitas vezes associado ao acúmulo de conhecimentos passados). A problematização destes elementos é imperativa para que se possam renegociar os sentidos da avaliação.

Enquanto prática curricular é a avaliação que sinaliza aos alunos, o que o professor e a escola valorizam. Por isso, é indispensável que se reflita a partir dos critérios utilizados pelo professor na seleção dos conteúdos a serem ensinados e a fazerem parte das avaliações, das formas de ensinar, dos recursos didático-pedagógicos empregados no ensino, da forma como os conteúdos são abordados nas avaliações, das prioridades do professor em termos de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo aluno, refletidas em questões presentes nas avaliações.

Usos e possibilidades da avaliação no ensino de história.

À medida que o professor de história se situa conscientemente nos processos educacionais, maiores as chances de que suas práticas não sejam contraditórias em relação aos meios e fins do ensino da sua disciplina.

(FERREIRA & VENTURA, 2007) afirmam que "as concepções que um indivíduo tem, acerca de um assunto, influenciam sua atitude em face desse mesmo assunto". Portanto, não há como iniciar uma investigação sobre a prática da avaliação e as implicações curriculares oriundas ou fomentadoras desta prática, sem que se procure perceber o referencial que norteia a tomada de decisões no ensino e na avaliação da disciplina história.

Um outro elemento que determina e limita possibilidades é o conteúdo, tradicionalmente confundido como currículo. Apontar o currículo como sinônimo de conteúdo já não mais dá conta (se é que já deu) da sua complexidade e, portanto, limita

suas possibilidades e mina sua potencialidade enquanto instrumento mobilizador de transformações no contexto educacional, na direção de uma escola formadora de cidadãos socialmente incluídos de forma mais justa e igualitária.

É preciso ressaltar que não se trata de demonizar o conteúdo, até porque ele é a ferramenta principal do professor, é a razão da escola existir, é aquilo que o aluno vai buscar na escola. Nas DCNs, em seu Artigo 5º, há uma boa proposta para o uso dos conteúdos, pois afirma que *"os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos"*, o que permite ao professor refletir sobre estratégias de usos do conteúdo com vistas a alcançar os objetivos propostos para o ensino de história. A crítica aqui feita recai sobre dois aspectos fundamentais: ao acúmulo de conteúdos selecionados previamente sem considerar a realidade social do aluno e da escola; e à forma como os conteúdos são trabalhados em sala de aula. Essas duas perspectivas devem ser consideradas na construção do texto curricular: perspectivas e práticas.

Dada a imensa variedade de conteúdos pela especificidade do conhecimento histórico, é fundamental que se definam critérios de ordem metodológica, conceitual, e ideológica[3] para selecionar o que vai ser ensinado. Obviamente a definição de critérios não ocorre num vazio teórico, mas nas relações de poder que se configuram na e para a cultura. Há uma seleção cultural, ao legitimar alguns processos históricos como indispensáveis ao ensino, em detrimento de conteúdos que poderiam fazer parte do currículo da disciplina História.

Em relação ao que se deixa de ser ensinado, (CERRI, 2004, p.214) esclarece que "Entre o currículo prescrito e o aprendizado do aluno, interpõem-se fenômenos (como currículo oculto e os condicionamentos específicos de cada escola e de cada sala de aula) que produzem o currículo realizado, distinto daquele que se prescreveu". É nesse espaço que o professor deve ser capaz de intervir de forma eficaz em relação aos seus objetivos, pois se por vezes a voz dele é calada na construção curricular oficial, é na sala de aula que ele tem a possibilidade de um fazer curricular. Mas para que isso aconteça, é indispensável que o professor desenvolva o hábito de intelectualizar a sua prática.

Se os processos de construção curricular e de escolhas de conteúdo a serem ensinados não são neutros, os critérios de construção de um instrumento de avaliação

[3] Entendendo por ideologia aqui as concepções do professor sobre educação, currículo, escola, História, ensino de História e aluno.

também não o são. Há também seleções em seu processo de construção, que vão desde seleções de tipos de questões (múltipla escolha, discursiva, interpretativa com documentos / fontes históricas), passando pelo grau de dificuldade das mesmas, até de conteúdos a serem cobrados.

Conclusão

A transformação do saber histórico acadêmico em um objeto de ensino nas escolas da educação básica, os processos de construção curricular, e a questão da avaliação, possuem relações que podem oferecer pistas para uma reflexão mais consistente do professor de história sobre suas práticas e se estas caminham na direção dos objetivos previamente estipulados.

As avaliações fazem parte dos elementos que configuram o currículo, na perspectiva aqui utilizada. Elas têm, portanto, um potencial de desempenhar uma função que auxilie o professor de história a conquistar seus objetivos em relação ao ensino da sua disciplina. Elas são, portanto, práticas curriculares. As avaliações constituem também, um instrumento que permite a construção do conhecimento e não apenas a verificação de aprendizagem. A avaliação deveria atuar como ferramenta propiciadora, também, de construções de significados para os professores sobre suas práticas, mas ela parece caminhar por uma lógica exterior aos muros escolares, mas que se reproduzem nestes. Nesse sentido, o seu potencial é esvaziado e seus usos continuam a, contraditoriamente, afastá-las dos objetivos gerais da educação, dos objetivos históricos e dos objetivos específicos em relação ao ensino de história.

Uma pista para uma prática mais condizente pode ser o uso de documentos/fontes históricas nas aulas e avaliações. Nessa proposta, o aluno passa a ter contato com objetos do fazer história, entendendo que o documento sem o levantamento uma questão não representa a história. Esta, é construída a partir dos questionamentos (que não são neutros) levantados por quem está em contato com o objeto. Esta prática pode permitir a problematização da noção de documento histórico, das temporalidades, das relações com passado e futuro, das disputas de memória e, consequentemente, pode promover o desenvolvimento da capacidade crítica.

Não se trata aqui de uma crítica pela crítica sobre os usos tradicionais da avaliação relacionada ao ensino de história, mas de atentar para as possibilidades de um fazer, através das avaliações, que contemple as necessidades de inserção dos alunos da educação básica no mercado de trabalho, sem abrir mão do desenvolvimento crítico e autônomo. Percebe-se, então, que um professor de história deve se capacitar a construir um canal de possibilidades e que isso é uma questão de currículo, pois engloba saberes, expectativas e práticas.

Referências Bibliográficas

CERRI, Luís Fernando. **Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.** In: Revista Brasileira de História, volume 24, nª 48, São Paulo, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução n. 3 de 26 de junho de 1998. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**.

DAVIES, N. **Para além dos conteúdos no ensino de história**. Niterói / RJ – EDUFF – 2000.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação** / [Cláudia de Oliveira Fernandes, Luiz Carlos de Freitas]; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

FERREIRA, Andréia de Assis e VENTURA, Paulo César Santos. **Concepções de ensino de História: um estudo sobre a rede municipal de ensino de Belo Horizonte.** Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

GABRIEL, Carmen Teresa. **Nas Tramas da Didatização de uma Disciplina Escolar: Entre Histórias a ensinar e Histórias ensinadas**. In: Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED. Sociedade, Democracia e Educação. Caxambu, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1990.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Revista Pátio, ano 3, nº 12, pág. 6-11, fevereiro/abril 2000.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Ensino de História: entre saberes e práticas**. PUC/RJ. 2002.

_____. **Os sentidos do ensino de História**. Salto para o futuro / TV Escola. (http//:www.tvebrasil.com.br/salto). 2006.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições.** In: Educação & Sociedade, Ano XXIII, nº 78, Abril / 2002.

PACHECO, José A. B. 1998. **Avaliação da aprendizagem**. In: Conhecer, aprender e avaliar., 111 - 132. . Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

WEISZ, Telma com SANCHEZ, Ana. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** Editora Ática, São Paulo, 2006.