

## A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA\*

*Leide Divina Alvarenga Turini\*\**

**Resumo:** A reflexão sobre a prática da avaliação no ensino de História no 1º grau (5ª a 8ª) é o objetivo primordial do presente estudo. Procurou-se situar a temática em questão no bojo das transformações ocorridas a partir dos anos 80, as quais levaram à ampliação do debate do redimensionamento da ação pedagógica do professor de História.

De todos os aspectos relacionados à prática cotidiana do professor de História que foram na década anterior, e têm sido nos anos 90, objeto de reflexões e propostas de renovação, um deles não foi priorizado como os demais: a avaliação da aprendizagem.

A avaliação não tem ensejado, como outras questões, uma reflexão particular sobre seus significados e finalidades. Encontram-se inúmeros escritos sobre a utilização do livro didático no ensino de História, a adoção de novas linguagens e metodologias de ensino, a necessidade de definição de novos referenciais teóricos para a fundamentação da prática pedagógica do professor, entre outros. Porém, não se encontram estudos

**Abstract:** This dissertation reflects on the practice of evaluation in the teaching of History in Junior High School. The theme proposed was discussed from the point of view of the changes occurred in the eighties. These changes heated up the debate on the reevaluation of the pedagogic action of the History teacher.

específicos sobre a avaliação no ensino de História. É como se ficasse subentendido que as possíveis mudanças nos currículos e nas metodologias de ensino, a partir da definição de novos referenciais norteadores da ação pedagógica, devessem conduzir inevitavelmente à redefinição da prática avaliativa, não havendo necessidade de uma análise específica da questão.

No entanto, a troca de experiências e os contatos com os colegas da área de História deixam entrever que a concepção avaliativa predominante não é, muitas vezes, coerente com os princípios teórico-metodológicos defendidos no plano do discurso pelos professores. Por outro lado, a

---

\* O artigo foi extraído da Dissertação de Mestrado intitulada "A avaliação no contexto da ação pedagógica do professor de História" - Universidade Federal de Uberlândia, MG, 1995.

\*\* Professora de História da Escola de Educação Básica da UFU.

avaliação parece ser um dos aspectos em que os profissionais da área apresentam maior resistência a mudanças. O conceito, as finalidades e os procedimentos de avaliação não têm merecido um estudo particular por parte dos mesmos.

Torna-se, pois, fundamental uma reflexão sobre os princípios teóricos da avaliação da aprendizagem e de como a mesma tem sido vivenciada no cotidiano das escolas para que se possa recuperar seus significados no contexto da ação pedagógica do professor de História.

### **1. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Balanços e Perspectivas - Anos 80/90**

Os estudos relativos à avaliação da aprendizagem no Brasil, particularmente a partir dos anos 60, sofreram uma forte influência do pensamento norte-americano, sobretudo de Ralph W. Tyler.

Como se pode extrair das colocações do autor em “Princípios Básicos de Currículo e Ensino”(1983), a sua concepção de avaliação fundamenta-se em pressupostos do positivismo e do tecnicismo. O avaliador deve medir a mudança no comportamento do aluno de maneira neutra, livre de julgamentos de valor. Para tanto os instrumentos avaliativos devem ter como princípios norteadores a *objetividade, a fidedignidade e a validade.*

Enfatizam-se, desta forma, os aspectos **técnicos** da avaliação, difundindo-se a noção de avaliação como sinônimo de medida. A sua dimensão política é basicamente ignorada.

De acordo com Sousa (1994), atualmente é ainda marcante a influência dos pressupostos tecnicistas oriundos do modelo de avaliação norte-americano no pensamento educacional brasileiro. A avaliação da aprendizagem continua sendo concebida por muitos estudiosos como uma atividade fundamentalmente técnica, capaz de aferir, de forma objetiva e neutra - desde que utilizados os procedimentos operacionais corretos e/ou adequados - o “rendimento” do aluno e a eficiência do sistema de ensino.

No entanto, em que pesem os limites dos estudos mais recentes na área de avaliação da aprendizagem, tem-se caminhado para uma abordagem política da temática buscando-se a formação de novos referenciais teóricos (Sousa, 1994).

Até os anos 70 estudos sobre a temática em questão dimensionavam-se principalmente para orientações e prescrições de como realizar a avaliação do aluno da forma mais eficiente. As pesquisas realizadas entre os anos 80 e 90 trazem uma contribuição significativa ao produzirem uma mudança na perspectiva de análise até então adotada pelos estudiosos: busca-se não mais a prescrição, mas fundamentalmente a

compreensão e a interpretação do cotidiano da escola e da configuração assumida pela avaliação da aprendizagem no seu interior.

Nesta perspectiva, buscando compor um quadro (não exaustivo ou pretensiosamente acabado) de importantes críticas e proposições concernentes à avaliação da aprendizagem escolar difundidas na literatura educacional, nos últimos anos, a análise a seguir foi subdividida tendo por eixo as seguintes temáticas:

1.1 - A crítica à configuração assumida pela avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar;

1.2 - O caráter político-social da avaliação da aprendizagem;

1.3 - Princípios para uma nova concepção e prática avaliativa.

### **1.1 - A crítica à configuração assumida pela avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar**

Refletir sobre a avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar exige, em primeira instância, uma reflexão sobre o próprio conceito de avaliação com o qual têm trabalhado os agentes da escola.

Segundo Luckesi (1990:42), constitutivamente a avaliação “é um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão”. O ato avaliativo

implica no conhecimento de uma dada realidade para, frente às suas manifestações, definir os caminhos a seguir.

É princípio fundamental da avaliação a busca da compreensão do pensamento do aluno, exigindo por parte do professor uma intervenção ou tomada de posição, sempre que necessário, para que o primeiro possa prosseguir no seu processo de crescimento intelectual. Dessa forma, o papel da avaliação “*não é o de apresentar verdades autoritárias, mas esclarecer, documentar, levantar questões e criar novas perspectivas*” (Cronbach, 1980, in: Hoffman, 1993:58).

Contrariamente à sua função constitutiva, a avaliação passa a representar na escola, fundamentalmente, uma função classificatória com vistas à aprovação/reprovação do aluno. A avaliação como ação de reflexão e acompanhamento da produção do aluno é, muitas vezes, ignorada. O ato de avaliar passa a ser, para o professor, uma exigência burocrática, a qual deve cumprir para possibilitar a promoção ou não do aluno de uma série à outra e, para o aluno, um estado permanente de tensão.

Da forma como vem sendo praticada, a avaliação da aprendizagem não tem estimulado o estabelecimento, entre professores e alunos, de uma relação baseada na interação e na reciprocidade a partir da reflexão sobre suas ações. Ao contrário, tem-se caracteriza-

do pelo estabelecimento de relações de poder e subordinação.

Por outro lado, a avaliação passa de tal forma a associar-se à atribuição de nota e ao comportamento do aluno que por vezes os critérios adotados para avaliação da aprendizagem - quando existem -, são estabelecidos de forma arbitrária, sem que os alunos tenham clareza dos mesmos.

A compreensão sobre quais dados são ou não relevantes na avaliação do aluno relaciona-se certamente ao referencial teórico subjacente à prática pedagógica do professor e, portanto, à concepção de educação, homem e sociedade a ele vinculadas. Dentro de uma pedagogia tradicional, “centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor” (Luckesi, 1984:7), os dados considerados relevantes relacionam-se em geral à memorização e reprodução, por parte do aluno, do conhecimento transmitido pelo professor. Caso não demonstre tais “habilidades”, o aluno pode ser reprovado e rotulado como “mau aluno”. Essas mesmas “habilidades” - capacidade de memorização e reprodução - podem, numa outra concepção pedagógica, não ser importantes, ou mesmo ser indesejáveis.

Ludke (1990) e Mediano (1991) chamam a atenção para a importância da avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau. A primeira experiência da criança na escola e com a avaliação da aprendizagem

deixa marcas profundas que repercutirão em toda sua vida de estudante. Nessa primeira experiência (de caráter impositivo, já que a criança não escolhe ir para a escola e nem ser avaliada), o aluno é preparado para introjetar as normas da escola - explícitas e/ou veladas -, a compreender o que esperam dele como aluno.

Portanto, desde a escola fundamental o aluno aprende a “*estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado*” (Enguita, 1989:205). A partir daí, passa a relacionar avaliação com atribuição de nota e classificação e a ter como objetivo central o alcance da média mínima necessária para sua aprovação.

## **1.2 - O caráter político-social da avaliação da aprendizagem**

Como parte integrante da ação pedagógica do professor, toda prática avaliativa traz, subjacentes, valores, princípios e condicionamentos vinculados a uma determinada forma de pensar a educação escolar no contexto da sociedade capitalista.

A classificação do aluno feita por meio da avaliação da aprendizagem aparece como “neutra” e “objetiva”, posto que baseada no mérito de cada estudante. No entanto, esse “mérito” relaciona-se às condições sociais do aluno e ao grau de identificação que o mesmo consegue

estabelecer com o que a escola oferece e exige. Como a situação social do estudante não é, em geral, analisada como diretamente relacionada ao seu desempenho na escola, portanto, à avaliação feita pelo professor, as desigualdades escolares aparecem como naturais e não como decorrentes das desigualdades sociais. Dessa forma, legitima-se a seleção social através da seleção que a escola promove por meio da avaliação. Esta serve, pois, ao controle das hierarquias sociais na medida em que as reproduz através das hierarquias escolares (Soares, 1981).

As desigualdades sociais são transformadas, na educação formal, em desigualdades escolares. No entanto, estas não teriam a mesma importância e consequências se a avaliação não as traduzisse em hierarquias de excelência. Essa é a conclusão do sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1984).

A excelência escolar é uma “realidade contruída” na medida em que o aluno é julgado e classificado mediante critérios muitas vezes arbitrários que não levam em conta suas qualidades e interesses originais. A posição do aluno na hierarquia de excelência estará vinculada à maior ou menor aproximação de sua conduta com a norma imposta. Quanto mais o aluno se submeter e internalizar a norma, maiores chances terá de alcançar o êxito escolar. Ao contrário, quanto mais se afastar dela, maiores sanções - simbólicas e práticas - sofrerá.

Fabricar hierarquias de excelência na escola significa, então, fabricar e institucionalizar a desigualdade entre os educandos. Essa fabricação da excelência escolar está diretamente relacionada à avaliação da aprendizagem, uma vez que, na sua ausência, não seria possível criar uma “representação” da realidade, imposta como definição “legítima” da realidade.

As questões analisadas por Soares (1981) e Perrenoud (1984) permitem concluir que não é possível pensar a avaliação da aprendizagem como uma atividade “neutra” e rigorosamente “técnica”. Ao contrário, a avaliação é uma atividade carregada de valores e de determinações culturais e sociais. Por meio da avaliação que se pratica revela-se o que se considera fundamental que o aluno apreenda no ensino de uma dada disciplina curricular. E como nenhum conhecimento é neutro, ao assimilá-los “o educando assimila também as metodologias e as visões de mundo que os atravessam” (Luckesi, 1990:14).

Os conhecimentos com os quais o aluno entra em contato na escola correspondem a interpretações sobre a realidade e essas são valorativas. Pelo exercício contínuo e habitual, essas interpretações são internalizadas pelos estudantes, influenciando não apenas o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas como também o desenvolvimento de convicções morais, sociais e políticas.

### 1.3 - Princípios para uma nova concepção e prática avaliativa

As críticas sobre a forma como tem sido conduzida a avaliação da aprendizagem nas escolas fizeram emergir princípios, apontados por alguns autores, para se repensar a prática avaliativa escolar.

Os escritos que, a partir dos anos 80, vêm contribuindo para a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem insistem inicialmente na necessidade de que a mesma deixe de ser pensada e praticada como uma atividade fundamentalmente técnica. Para isso, o próprio conceito de avaliação deve ser modificado.

De acordo com Luckesi, a avaliação não pode continuar sendo entendida e praticada como um instrumento voltado exclusivamente para a verificação da aprendizagem, atribuição de nota e classificação do aluno. É fundamental a recuperação de sua função **diagnóstica**.

Enquanto diagnóstica, é fundamental que a avaliação deixe de ser praticada como um fim em si mesma e como um momento isolado de verificação da aprendizagem. Ela deve ser entendida como uma atividade que permeia toda ação pedagógica do professor, dando-lhe constantemente elementos que lhe possibilitem entender o pensamento do aluno e auxiliá-lo na sua relação com o conhecimento. Para isso é importante que ela

seja contínua e não momentânea, como tem sido predominantemente.

A avaliação da aprendizagem, segundo Luckesi, tem dois objetivos centrais: auxiliar e acompanhar o educando no seu desenvolvimento pessoal e “responder à sociedade pela qualidade do trabalho educativo realizado” (1995:174).

Para que a avaliação possa cumprir esses objetivos é necessário que se estabeleça, segundo o autor, *um mínimo* de conhecimentos, habilidades e hábitos a serem adquiridos pelo educando. Deve-se pois, verificar a aprendizagem do aluno a partir dos *mínimos necessários* e não a partir dos *mínimos possíveis*.

O mínimo possível é aquele obtido por meio da média a qual o aluno deve alcançar para ser aprovado. No entanto, essa média não representa um mínimo efetivo de aproveitamento em todas as unidades de ensino trabalhadas por um professor. Uma nota “alta” em determinado conteúdo e uma “baixa” em outro pode dar ao aluno a média mínima necessária para aprovação sem garantir que ele tenha adquirido uma qualificação mínima necessária em cada um dos conteúdos.

Esse “mínimo necessário” não deve ser definido individualmente por cada professor para não se cair no arbitrarismo. Deve ser

“estabelecido pelo coletivo dos educadores que trabalham em um determinado programa escolar, em articulação com o desenvolvimento da ciência, com a qual trabalham, no contexto da sociedade contemporânea em que vivemos” (Luckesi, 1995:98).

Busca-se, segundo Luckesi, garantir através desse encaminhamento, não a estagnação dos alunos em um determinado nível de aprendizagem, posto que podem sempre superá-lo, mas, sim, garantir que *todos* cheguem pelo menos ao mínimo necessário, possibilitando uma maior equalização entre eles.

Hoffmann propõe que a avaliação seja uma **mediação** por meio da qual o professor possa constantemente analisar a produção do aluno e encaminhá-lo, se necessário, para a reorganização do conhecimento por ele produzido.

Na perspectiva apontada pela autora, a ação avaliativa deve ocorrer sempre *entre* duas etapas da produção de conhecimento. Com relação à primeira etapa, a avaliação teria a função de revelar ao professor possíveis dificuldades apresentadas pelo aluno e contribuiria positivamente ao possibilitar uma retomada dos aspectos que se revelaram insatisfatórios. Somente após essa retomada é que, então, ocorreria uma segunda etapa onde o aluno demonstraria ter ou não conseguido superar as dificuldades apresentadas anteriormente e assim sucessi-

vamente até que se pudesse chegar a uma produção qualitativamente melhor que as anteriores.

Para que a avaliação seja realizada na perspectiva colocada, Hoffman aponta os seguintes princípios norteadores:

“Conversão dos métodos de correção tradicionais (de verificação de erros e acertos) em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem. Privilégio a tarefas intermediárias e sucessivas em todos os graus de ensino, descaracterizadas de funções de registro periódico por questões burocráticas(...)

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” (Hoffmann, 1993:8).

A ação avaliativa do professor não deve se constituir em mera verificação de respostas certas ou erradas dadas pelo aluno em um teste. Os “erros”, segundo Hoffmann, devem ser interpretados como elementos norteadores dos caminhos a percorrer no sentido do desenvolvimento pessoal do aluno. A autora defende a concepção de **erro construtivo** “o que significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação” (1993:67).

Para Ludke e Mediano (1992), as críticas à atual configuração da avaliação da aprendizagem escolar não devem gerar a imobilização pela aceitação de um destino fatalista da escola. Ao contrário, devem apontar perspectivas para a transformação e, nesse aspecto, a qualificação do professor é uma questão fundamental a ser enfrentada.

Qualquer proposta de mudança no que diz respeito à avaliação da aprendizagem exige a compreensão e discussão dos seus pressupostos teóricos: tanto aqueles subjacentes à atual prática avaliativa nas escolas, quanto os novos referenciais que começam a emergir a partir dos delineamentos de novas propostas.

## **2 - A Escola como Campo de Estudo : A Avaliação no Ensino de História**

Buscando interpretar os significados da avaliação da aprendizagem para alunos e professores de História do 1º grau, optou-se pelo estudo em três escolas da rede pública estadual da cidade de Uberlândia, Minas Gerais.

No desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os procedimentos abaixo relacionados:

- Entrevista gravada ou escrita com 13 professores de História de 5ª a 8ª série do 1º grau, período diurno;

- Questionário aplicado a 169 alunos de 5ª a 8ª série do 1º grau, diurno;
- Entrevista e/ou questionário com 3 professores coordenadores da área de História das escolas em estudo;
- Entrevista com uma supervisora da Quadragesima Superintendência Regional de Ensino do Estado de Minas Gerais;
- Análise de documentação relativa ao processo de Avaliação da Escola Pública de Minas Gerais realizado em 1992 e 1993;
- Análise de material didático elaborado por professores participantes do estudo como atividade de avaliação da aprendizagem dos alunos;
- Análise de atividades propostas nos livros didáticos adotados pelas escolas em estudo.

A partir do material coletado, discutiram-se as seguintes questões:

- A concepção de História: convergência ou divergência na fala de professores e alunos?
- Dificuldades relacionadas ao estudo de História na visão dos agentes.
- A concepção avaliativa dos agentes participantes do estudo: o que é avaliar?
- Procedimentos de avaliação: como o professor de História avalia?
- Finalidades da avaliação: para que avaliar?

Em vista da impossibilidade de se transcrever integralmente a exposição de cada uma das questões analisadas no estudo original, serão aqui levantadas apenas algumas conclusões emergentes no desenvolvimento da pesquisa.

Os depoimentos dos professores revelaram que os princípios firmados a partir dos anos 80 a propósito de uma transformação teórico-metodológica do ensino de História estão sendo incorporados, pelo menos no plano do discurso, pelos profissionais que lidam com o ensino da disciplina nas escolas.

Porém, a dificuldade de transformar a intenção em ação evidencia-se quando se analisam depoimentos de alunos a respeito das suas concepções de História e suas percepções sobre o ensino da disciplina na escola. A concepção de História já internalizada pela maioria deles é a de um passado povoado por personagens distantes e estranhas, que não lhes dizem respeito e com as quais não possuem nenhuma identificação. A História aparece-lhes, muitas vezes, como uma “coleção de fatos sem vida”.

Como são muitas as informações transmitidas pelos professores já que a disciplina - ainda na concepção que se pode extrair dos depoimentos - trata de “tudo o que aconteceu com a humanidade”, ao aluno cabe a árdua tarefa de “decorar” fragmentos dessa totalidade para fazer as “avaliações” e buscar a média mínima necessária para sua aprovação.

Em síntese, quando se confronta a fala dos professores com a fala dos alunos no que diz respeito às suas concepções de História e finalidades primordiais da disciplina conclui-

se que não há convergência. Os professores indicam a necessidade de levar o aluno a refletir criticamente sobre a sua realidade social. Para tanto, defendem que as temáticas abordadas nas aulas estabeleçam sempre um diálogo entre passado e presente. No entanto, para a maior parte dos alunos, a História ensinada tem privilegiado uma análise do passado descolada das problemáticas atuais, em completa dissonância com a realidade na qual estão inseridos.

Com relação à concepção avaliativa, para a maior parte dos professores participantes do estudo avaliar é verificar o conhecimento assimilado pelo aluno. O ato avaliativo está associado à medida, à quantificação do conhecimento apreendido. Por sua vez, essa quantificação é sacramentada pela nota.

A avaliação é sempre sinônimo de uma prova, um teste, enfim, qualquer atividade com vistas à atribuição de nota. Se, por exemplo, o professor propõe uma atividade aos alunos e, em seguida, após analisá-la, levanta observações, questionamentos e sugestões mas não atribui nota, a mesma não é entendida, pelos alunos, como avaliação. Esta deve estar sempre relacionada à atribuição de nota e à conseqüente classificação do estudante.

Para o aluno a avaliação é sempre algo que lhe é imposto, da qual é sempre objeto. Não percebe nessa atividade nenhuma

utilidade ou interesse particular para si próprio. É ao professor que ela interessa. Ele é “quem quer saber se o aluno aprendeu”, se “está bom ou não”. O aluno apenas **sofre** a avaliação. É para ele uma exigência, uma cobrança feita pelo professor de tempos em tempos.

Os professores participantes do estudo foram praticamente unânimes em afirmar a intenção de levar o aluno a refletir criticamente, organizar suas idéias, expressar escrita e oralmente seus questionamentos e conclusões sobre os assuntos estudados. No entanto, é preciso questionar até que ponto a avaliação praticada tem permitido aos professores perceberem se os alunos estão atingindo os objetivos colocados.

Observou-se que os procedimentos avaliativos mais frequentemente utilizados pelos professores são os questionários com respostas padronizadas, as questões de marcar “X”, “V ou F” (verdadeiro ou falso), “C ou E” (certo ou errado), a “pesquisa” traduzida pela cópia de informações referentes a um determinado assunto. Cabe, então, questionar, a respeito da prática avaliativa do professor de História: qual é a idéia que se passa para o aluno quando se propõe que ele “assinale a alternativa correta”, “marque V ou F” ou “complete as lacunas” em atividades de caráter avaliativo? E os questionários para os quais se exige, muitas vezes, respostas reproduzidas do livro didático tal e qual seus autores a formularam?

O que é que se avalia através destas atividades? A capacidade do aluno em refletir criticamente ou a sua capacidade de memorização? Ao mesmo tempo, não estará ele assimilando a idéia de um saber acabado, constituído por verdades absolutas?

As atividades avaliativas realizadas pelos alunos muitas vezes contêm apenas um certo ou errado e a nota atribuída pelo professor. Tal postura é questionável no ensino de História, uma vez que os próprios professores manifestam a intenção de levar o aluno à análise crítica. Como isto pode ser possível se não se estabelece com o aluno uma comunicação no sentido de apontar os problemas verificados na organização e expressão do seu pensamento?

Por outro lado, percebeu-se através da pesquisa empírica que a avaliação é fetichizada na escola. Deixa de ser entendida como algo inerente às ações humanas para tornar-se algo com “vida própria”, independente, cujos resultados assumem “força de lei” e se impõem a alunos e professores. Estes últimos, mesmo quando querem, não se sentem capazes de transformar os princípios avaliativos já cristalizados no cotidiano escolar. Outros, por não perceberem a possibilidade da transformação, passam a defender a abolição da avaliação, embora continuem considerando fundamental a orientação e o acompanhamento do aluno pelo professor.

A sacralização do ato avaliativo faz com que os professores sintam-se constrangidos de prestar esclarecimentos aos alunos na “hora da avaliação” (o que poderia descaracterizar a ação), a organizá-los de outras maneiras na sala de aula (em geral, nas avaliações, os estudantes sentam-se em fila e não podem levantar -se ou conversar), ou mesmo a ignorar determinados resultados apresentados por eles e que não se adequam aos objetivos previamente determinados. Desta forma, não se abre a possibilidade para que o aluno reveja problemas apresentados a partir dos questionamentos levantados pelo professor.

Uma outra importante observação a ser feita é que, quando se fala na necessidade de se discutir a avaliação na escola, fica subentendida uma discussão sobre distribuição de pontos e atividades para atribuição de notas nos bimestres. Não se coloca a necessidade de se desvelar e discutir a concepção avaliativa dominante na escola; com quais finalidades a avaliação tem sido praticada e, mais, se tem havido coerência entre objetivos propostos - que se vinculam a uma determinada concepção de Homem, Educação e Sociedade - e a prática avaliativa.

Alguns professores do grupo participante do estudo se caracterizaram e se particularizaram pelo fato de apontarem em suas falas novas perspectivas para a prática avaliativa. Houve, por exemplo, referência à necessidade de que o professor tenha uma

maior convivência com os alunos, seja fora da sala de aula em atividades extra-classe, ou mesmo dentro dela, discutindo, trocando idéias, colocando dificuldades, para que a avaliação adquira um novo significado.

No entanto, percebeu-se que as normas escolares, explícitas ou veladas, são aceitas na maioria das vezes como inquestionáveis, não passíveis de transformação. Mesmo aqueles professores que fazem críticas e colocam as limitações que as mesmas impõem ao seu trabalho não conseguem pensar na extinção dessas normas ou que elas possam ser, pelo menos, burladas. O professor não consegue se perceber como agente com autonomia para fazer as opções e seguir as condutas que considera mais apropriadas para o alcance dos objetivos a que se propõe. Espera-se que as mudanças partam “de cima”, pelas vias legais, até chegarem às escolas. Não se percebem com força e autonomia suficientes para transformá-la eles próprios.

### **Considerações Finais**

No desenvolvimento do estudo em questão procurou-se analisar a prática avaliativa do professor de História do 1º grau no contexto de sua ação pedagógica. Concluiu-se que a mesma tem-se consubstanciado na tríade: julgamento, atribuição de nota e classificação do aluno. A avaliação tem sido concebida e praticada predominantemente

mente como uma ação isolada e momentânea, desvinculada da totalidade da ação pedagógica do professor.

Embora os professores proclamem a necessidade de tornar o ensino de História no 1º grau mais próximo das experiências sociais dos alunos e de possibilitar a reflexão crítica da realidade, a avaliação não parece contribuir efetivamente para a realização destas intenções. Não se percebeu uma coerência entre o que o professor proclama como fundamental no ensino da disciplina e o que ele efetivamente busca conhecer sobre o aluno através da prática avaliativa.

Como se pôde observar no desenvolvimento do estudo, a avaliação tem, para os alunos, uma conotação na maioria das vezes negativa: está vinculada a pressão, tensão, medo, insegurança. A associação do ato avaliativo a tais características não é gratuita. Ela exprime o que a avaliação tem representado de fato no cotidiano escolar. Há, então, a necessidade de se resgatar a positividade da ação avaliativa, o que só será possível a partir do momento em que a mesma deixar de ter como função primordial a classificação e recuperar a sua função constitutiva: a compreensão do pensamento do aluno com vistas à sua reorientação, o que pode/deve implicar no replanejamento da prática pedagógica do professor de História.

Por outro lado, é preciso ter claro que avaliar não é sinônimo de atribuir nota. A nota

pode acompanhar a avaliação (como aliás é a prática recorrente no cotidiano escolar dada a necessidade de regulamentação da situação escolar dos alunos), mas *não é o que a caracteriza*. Avaliar implica substancialmente em levantar dificuldades, colocar questionamentos para a reflexão do aluno, apontar caminhos.

Em princípio não se está colocando a defesa da abolição da nota, mas sim que ela não seja entendida como a grande finalidade da avaliação. A nota deve ser a consequência de uma trajetória percorrida pelo aluno e não um veredicto inapelável.

Por outro lado, é importante que a escola explicito o conceito de avaliação com o qual irá trabalhar. O que se percebe como prática dominante hoje, nas escolas, é que cada disciplina curricular, ou mesmo cada professor, avalia o aluno sem que haja uma reflexão conjunta na escola ou mesmo entre os professores de uma disciplina, sobre quais *princípios comuns* devem nortear a ação avaliativa. Se há, como se concluiu no estudo, uma concepção dominante sobre a avaliação, fruto mesmo da sua constituição e trajetória histórica na educação brasileira, existem divergências e polêmicas envolvendo a avaliação no cotidiano escolar, sem que sejam, no entanto, efetivamente explicitadas.

Porém, o que se propõe não é passar um “rolo compressor” nas diferenças em busca da homogeneização das práticas

avaliativas. Cada professor ou área de ensino deve ter autonomia para definir *o que* e *como* avaliar. No entanto, os objetivos da avaliação necessitam ser definidos pelo grupo: avaliar para quê? Quais critérios cada professor estará definindo para aprovar ou reprovar os alunos? Estes critérios não estarão vinculados à concepção de homem, educação e sociedade do professor? Não deveriam ser discutidos pelo grupo para se evitar arbitrarismos e indicar para o aluno os princípios básicos da formação que a escola pretende lhe oferecer?

A reflexão sobre a avaliação implica também, e obviamente, na discussão sobre procedimentos e critérios avaliativos. O fato de se questionar a ênfase exacerbada posta nos aspectos técnicos da avaliação não implica que eles devam ser desconsiderados. O que é importante ter claro é que a questão não é meramente técnica: os instrumentos avaliativos devem ser adequados aos objetivos e finalidades do ensino e da avaliação. Estes, por sua vez, não se reduzem à definição de conteúdos e metodologias, mas vinculam-se também a concepções de homem, educação e sociedade, como já se enfatizou nesta análise.

Por outro lado, a crítica à uma “avaliação por objetivos” não nega a importância da determinação de objetivos para o ensino e a avaliação. Os mesmos são fundamentais, posto que se constituem no referencial norteador e organizador da ação

pedagógica. O que é questionável é a sua limitação a itens do conteúdo programático e a ênfase excessiva na “operacionalização dos dados” e na “eficiência técnica” dos procedimentos avaliativos, sem uma análise dos princípios e valores subjacentes às práticas avaliativas.

Finalmente, é preciso dessacralizar a ação avaliativa. Isto exige, antes de tudo, que o professor se reconheça com autonomia para transformar, para fazer opções e construir novos caminhos.

O estudo em questão buscou primordialmente realizar uma reflexão contextualizada da prática avaliativa no ensino de História. Descolada da totalidade da ação pedagógica do professor, a avaliação perde seus significados e fins. A potencialidade do ensino de História como elemento de contribuição para a formação da consciência crítica dos estudantes não pode ser ignorada pela ação avaliativa.

As conclusões emergentes do estudo não pretendem esgotar a discussão sobre a temática. Ao contrário, espera-se trazer elementos que possibilitem a ampliação do debate e possam efetivamente contribuir para o redimensionamento da prática avaliativa no ensino de História.

## Referências Bibliográficas

- DEPRESBÍTERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.
- ENGUIA, Mariano F. **A face oculta da escola**. Trad. Tomas Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, 272p.
- GAGLIARDI, Célia M. et alii. Reflexões sobre a prática diária no ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, V. 9, n. 19, 1990, p. 143-179.
- HOFFMAN, Jussara. **Avaliação: Mito e Desafio**. 11 ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993, 128 p.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação Mediadora. Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1993, 200 p.
- LUCKESI, Cipriano C. Avaliação: otimização do autoritarismo. Rio de Janeiro: **ABTE**, 1982, p. 38-46.
- \_\_\_\_\_. Avaliação Educacional Escolar: para além do autoritarismo. **Revista AEC**, Brasília, n. 60, 1986.
- \_\_\_\_\_. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? **Caderno Idéias**, São Paulo, n. 8 FNDE, 1990.
- \_\_\_\_\_. Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino? **Estudos e Pesquisas**, Rio de Janeiro, ABT, n. 144, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.
- LUDKE, Menga e MEDIANO, Zélia. **Avaliação na escola de 1º grau**. Campinas: Papyrus, 1992, 162p.
- LUDKE, Menga. A caminho de uma sociologia da avaliação escolar. **Educação e Seleção**. Fundação Carlos Chagas, n. 16, 1987.
- PERRENOUD, Philippe. **La fabrication de l'excellence scolaire**. Genebra: Droz, 1984.
- SNYDERS, George. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes, 1977.
- SOARES, Magda B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena S. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiróz, 1981.
- SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação da aprendizagem na escola de 1º grau**: legislação, teoria e prática. São Paulo, PUC, 1986 (Dissertação de Mestrado)
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990**. São Paulo, USP, 1994. (Tese de Doutorado)
- TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Rio de Janeiro: Globo, 1983.

- MAY, R. et.al. **Existência: nueva dimensión en psiquiatria y psicologia**. Madrid: Gredos, 1977.
- MORAES, Roque. **Uma abordagem para o ensino de Ciências**. Porto Alegre: Sagra, 1988.
- REZENDE, Antônio Muniz. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- TAGLIEBER, José E. O ensino de Ciências nas escolas brasileiras. **Perspectiva**. Florianópolis, n. 3, p. 91-110, jul./ dez. 1984.
- TURRA, Clódia M. G. et. al. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: PUC/EMMA, 1975.

